



LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE  
SEGUNDAS LENGUAS EN EDADES TEMPRANAS: ANÁLISIS  
DE UN *CORPUS* DESDE UNA PERSPECTIVA FUNCIONAL

Ana Llinares García



DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Noviembre 2001

VOLUMEN I

*When children have the use of symbols, something to say and the intention to communicate, they have the basis for conversational engagement with others, even though they are not familiar with the conventional linguistic structure of the language (Foster, S. 1990)*

*A mi abuelo*



## AGRADECIMIENTOS

El resultado final de esta investigación no hubiera sido posible sin la amable colaboración de numerosas personas, que citaré a continuación y también de muchas otras que, por limitaciones de espacio, no podré mencionar de manera individual.

En primer lugar, quisiera expresar mi gratitud a los directores de este trabajo: la Dra. Ana Martín Úriz y el Dr. Jesús Romero Trillo. Quiero agradecerles sus interesantes observaciones, así como su disponibilidad y ayuda tanto a nivel personal como profesional. Ellos me animaron desde el principio a realizar este tipo de trabajo, a pesar de las dificultades que suponía recoger y analizar un *corpus* oral de estas características.

Me gustaría agradecer a las Dras. Laura Hidalgo Downing y Emma Dafouz Milne su colaboración en la realización del test de fiabilidad sobre las categorías pragmáticas propuestas en esta tesis, así como la lectura y valiosos comentarios sobre algunas partes del trabajo.

Para el análisis estadístico de los datos, he contado con la experta ayuda de la Dra. Tíscar Espigares, de la Universidad de Alcalá de Henares, que con gran eficacia me introdujo en aquellos métodos estadísticos que podían resultar más útiles en mi investigación y me dio las pautas necesarias para poder trabajar con un programa estadístico.

Asimismo, debo mencionar a mis compañeros del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad Autónoma de Madrid, que me animaron y estimularon a lo largo de este proceso, especialmente a la Dra. Rachel Whittaker y a la Dra. Paz de la Serna.

Mi más sincero agradecimiento a los colegios de donde provienen los datos. En primer lugar, nuestro agradecimiento a los directores, que nos permitieron entrar y grabar en las clases, entendiendo la importancia de los datos del aula para este tipo de estudios. En segundo lugar, a los profesores que tuvieron la paciencia de permitirnos grabar varias sesiones, en uno de los casos incluso siguiendo nuestras indicaciones para la realización de un experimento, y que además tuvieron la amabilidad de rellenar un cuestionario. En tercer lugar, nuestro agradecimiento a los padres que dieron su permiso para grabar a sus hijos. Uno de los problemas que apuntan los investigadores en el análisis del discurso oral es encontrar instituciones y profesores que den permiso para acceder a sus clases y grabarlas. Por ello, les estamos enormemente agradecidos.



También debo mencionar la ayuda de las personas que han colaborado en la transcripción del *UAM-Corpus* (profesores de los colegios objeto de nuestro estudio, así como alumnos de tercer ciclo y de segundo ciclo de la Universidad Autónoma de Madrid). A todos ellos, mi más sincero agradecimiento. Sin su trabajo, esta tesis no hubiera sido posible y el *UAM-Corpus* no sería lo que hoy es. Asimismo, le estoy muy agradecida a Carlos Díaz por su ayuda generosa y eficaz en la edición definitiva de la tesis.

Finalmente, a mi familia tanto de España como de Alemania, por sus continuas muestras de aliento e ilusión, y en especial a mi hijo Yago y a mi marido Carsten, sin cuyo apoyo y comprensión, la finalización de este trabajo no hubiera sido posible.

# ÍNDICE GENERAL

## VOLUMEN I

AGRADECIMIENTOS.....	III
----------------------	-----

ÍNDICE GENERAL.....	V
---------------------	---

### CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO.....	3
1.2. RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS .....	7
1.3. ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	8

### CAPÍTULO II: ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA ETAPA INFANTIL

2.0. INTRODUCCIÓN.....	15
2.1. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA.....	15
2.1.1. Teorías sobre la adquisición de la lengua materna .....	15
2.1.1.1. Piaget y Vygotsky: el individualismo y el interaccionismo.....	15
2.1.1.2. Teorías individualistas .....	18
2.1.1.2.1. La adquisición del lenguaje y la gramática universal.....	18
2.1.1.2.2. El análisis del lenguaje desde una perspectiva semántica.....	20
2.1.1.3. Teorías sociales o interaccionistas.....	21
2.1.1.3.1. La teoría del <i>input</i> .....	21
2.1.1.3.2. El análisis pragmático del desarrollo lingüístico: aplicación de la teoría de Actos de Habla .....	25
2.1.1.3.3. La teoría sociológica de M.A.K. Halliday .....	26
2.1.2. Las fases de adquisición de la lengua .....	26
2.1.3. El desarrollo comunicativo del lenguaje infantil .....	29
2.1.3.1. Lingüística y comunicación .....	29
2.1.3.2. El intercambio comunicativo .....	31
2.1.3.3. Características del lenguaje comunicativo de los niños .....	32
2.2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA ETAPA INFANTIL .....	33
2.2.1. Diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua .....	33
2.2.2. Teorías y estudios sobre adquisición de segundas lenguas .....	36
2.2.2.1. El lenguaje del alumno .....	37

2.2.2.1.1.	Análisis de errores ( <i>Error analysis</i> ) .....	37
2.2.2.1.2.	El orden de adquisición .....	38
2.2.2.1.3.	La teoría de la interlengua .....	38
2.2.2.1.4.	Los universales lingüísticos .....	39
2.2.2.2.	Factores personales en la adquisición de una segunda lengua .....	39
2.2.2.2.1.	La motivación .....	40
2.2.2.2.2.	Las estrategias de aprendizaje .....	40
2.2.2.2.3.	La edad .....	41
2.2.2.3.	La relación entre el contexto y el lenguaje del alumno .....	41
2.2.2.3.1.	Factores sociales .....	41
2.2.2.3.2.	El <i>input</i> y la interacción .....	41
2.2.2.3.3.	Estudios pragmáticos .....	46
2.2.3.	La adquisición de segundas lenguas en la etapa infantil .....	46
2.2.3.1.	El desarrollo psicolingüístico del niño en la etapa preescolar (de dos a cinco años) .....	47
2.2.3.1.1.	El desarrollo cognitivo .....	47
2.2.3.1.2.	El desarrollo social: el concepto de uno mismo .....	51
2.2.3.2.	El bilingüismo .....	52
2.2.3.2.1.	Teorías y enfoques .....	52
2.2.3.2.2.	Definición de bilingüismo .....	53
2.2.3.2.3.	Tipos de bilingüismo .....	53
2.2.3.2.4.	La hipótesis del periodo crítico .....	55
2.2.3.2.5.	El aprendizaje de lenguas basado en contenidos .....	56
2.2.3.2.6.	La enseñanza bilingüe en España .....	58
2.2.3.3.	El aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa infantil .....	61
2.2.4.	El desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua .....	62
2.2.4.1.	La enseñanza comunicativa de la segunda lengua .....	63
2.3.	CONCLUSIÓN .....	66

### **CAPÍTULO III: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA**

3.0.	INTRODUCCIÓN .....	71
3.1.	EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE .....	73
3.1.1.	La estructura del discurso en el aula de Sinclair y Coulthard .....	75
3.1.2.	El discurso en el aula de preescolar .....	77
3.2.	EL DISCURSO EN EL AULA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS .....	80

3.2.1. Estructura y uso de la lengua en el aula de L2 .....	80
3.2.2. El aula como contexto comunicativo .....	84
3.2.3. El aula bilingüe .....	90
3.3. EL DISCURSO DEL PROFESOR .....	93
3.3.1. El habla dirigida a los niños .....	93
3.3.2. El discurso del profesor .....	96
3.3.3. El lenguaje del profesor en el aula de L2 .....	97
3.3.3.1. El habla dirigida a los extranjeros .....	98
3.3.3.2. El lenguaje del profesor de L2 .....	100
3.3.3.2.1. La instrucción formal .....	102
3.3.3.2.2. El lenguaje formulaico y organizativo del profesor .....	104
3.3.3.2.3. La relación entre la cantidad de <i>input</i> y la adquisición de una segunda lengua .....	104
3.4. CONCLUSIÓN .....	105

#### **CAPÍTULO IV: PERSPECTIVAS FUNCIONALES EN EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA**

4.0. INTRODUCCIÓN .....	111
4.1. LA TEORÍA DE ACTOS DE HABLA Y SUS APLICACIONES AL DESARROLLO DE LA L1 Y LA L2 .....	112
4.1.1. Fundamentación teórica de la Teoría de Actos de Habla .....	112
4.1.2. La Teoría de Actos de Habla y su aplicación al análisis del lenguaje infantil .....	113
4.1.2.1. El lenguaje comunicativo del niño hasta los dos años .....	114
4.1.2.2. El lenguaje comunicativo del niño desde los dos a los siete años .....	116
4.1.3. La Teoría de Actos de Habla y su aplicación al estudio del desarrollo de segundas lenguas .....	122
4.1.3.1. Los estudios de pragmática como punto de partida para la explicación del desarrollo de elementos formales .....	129
4.1.3.2. La Teoría de Actos de Habla y su aplicación al estudio del lenguaje infantil en contextos de segundas lenguas .....	130
4.2. LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL Y SU APLICACIÓN A ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE .....	134
4.2.1. La Teoría Sistémico-Funcional .....	135
4.2.2. El análisis del lenguaje infantil desde una perspectiva sistémico-funcional .....	138
4.2.2.1. La clasificación funcional de Halliday .....	139
4.2.2.2. Otras aplicaciones de LSF al desarrollo del lenguaje infantil: el análisis de C.Painter .....	144

4.2.3. Aplicaciones de SFL al contexto del aula .....	147
4.2.4. Aplicaciones de LSF al desarrollo de la L2 .....	152
4.3. CONCLUSIÓN .....	154

## **CAPÍTULO V: DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO: CATEGORIZACIÓN DEL CORPUS**

5.0. INTRODUCCIÓN .....	161
5.1. UN ESTUDIO A PARTIR DE <i>CORPORA</i> ( <i>A CORPUS-DRIVEN ANALYSIS</i> ) .....	161
5.1.1. La lingüística de <i>corpus</i> .....	162
5.1.2. El análisis del desarrollo de la lengua materna a partir de <i>corpora</i> .....	164
5.1.3. La importancia de los <i>corpora</i> para la investigación sobre el desarrollo de una segunda lengua .....	165
5.1.4. La elaboración del <i>corpus</i> para el presente estudio .....	168
5.1.4.1. Planificación del <i>corpus</i> .....	168
5.1.4.1.1. Sujetos y contextos de aprendizaje .....	171
5.1.4.1.2. Tamaño del <i>corpus</i> analizado en el presente estudio .....	174
5.1.4.2. Metodología de recogida de datos .....	176
5.1.5. El contraste con un <i>corpus</i> de nativos .....	180
5.2. CATEGORÍAS FUNCIONALES EN EL LENGUAJE DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO Y ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS MISMAS .....	182
5.2.1. Categorización de los actos de habla o funciones comunicativas: problemas y criterios generales .....	182
5.2.2. Las macrocategorías de Halliday como punto de partida para la taxonomía propuesta en este estudio. ....	189
5.2.3. Función macética .....	191
5.2.3.1. Función heurística .....	192
5.2.3.1.1. Clasificación .....	192
5.2.3.1.2. Problemas en la codificación de la función heurística .....	194
5.2.3.1.3. La función heurística en el lenguaje del profesor .....	194
5.2.3.1.4. La función heurística en el lenguaje del aprendiz .....	202
5.2.3.1.5. Las preguntas con estructura imperativa .....	205
5.2.3.1.6. Pedir aclaración y pedir confirmación .....	206
5.2.3.1.7. Las preguntas pedagógicas del profesor .....	210
5.2.3.2. Función personal .....	211
5.2.3.3. Función informativa .....	219
5.2.4. Función pragmática .....	224

5.2.4.1.	Función reguladora .....	224
5.2.4.1.1.	Problemas en la codificación de la función reguladora .....	225
5.2.4.1.2.	Clasificación .....	225
5.2.4.1.3.	La función reguladora en el lenguaje del profesor .....	226
5.2.4.1.4.	La función reguladora en el lenguaje del aprendiz .....	230
5.2.4.1.5.	Análisis cualitativo de las diferentes subfunciones dentro de la función reguladora, tanto del lenguaje del profesor como del alumno .....	232
5.2.4.2.	Función instrumental .....	240
5.2.4.2.1.	Función instrumental en el lenguaje del alumno .....	240
5.2.4.3.	Función interaccional .....	241
5.2.5.	“Funciones pedagógicas” de <i>feedback</i> en el lenguaje del profesor y otras funciones de respuesta .....	245
5.2.5.1.	La función de respuesta .....	245
5.2.5.1.1.	La respuesta a las funciones reguladora e instrumental .....	245
5.2.5.1.2.	La respuesta a las funciones personal e informativa .....	246
5.2.5.1.3.	Algunas apreciaciones sobre la categorización de las respuestas en el presente <i>corpus</i> .....	248
5.2.5.2.	La función de <i>feedback</i> del profesor .....	248
5.2.5.2.1.	Clasificación del <i>feedback</i> pedagógico del profesor .....	249
5.2.5.2.2.	Algunas dificultades en la clasificación del <i>feedback</i> del profesor .....	254
5.2.6.	Funciones secundarias .....	257
5.2.7.	Codificación de las funciones comunicativas: problemas y criterios de fiabilidad .....	261
5.2.7.1.	Resultados de los procedimientos aplicados .....	263
5.3.	CONCLUSIÓN .....	265

## CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

6.0.	INTRODUCCIÓN .....	271
6.1.	RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS .....	273
6.2.	CODIFICACIÓN Y TRATAMIENTO ELECTRÓNICO DEL <i>CORPUS</i> .....	275
6.3.	ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CONTEXTO NATIVO DEL <i>CORPUS CHILDES</i> .....	275
6.3.1	Funciones macéticas .....	279
6.3.1.1.	Función heurística .....	282
6.3.1.2.	Función informativa .....	285
6.3.1.3.	Función personal .....	288
6.3.2.	Funciones pragmáticas .....	289
6.3.2.1.	Función reguladora .....	292

6.3.3.	Funciones de <i>feedback</i> y respuesta .....	293
6.3.4.	Funciones secundarias.....	295
6.4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CONTEXTO DE INMERSIÓN TOTAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DEL <i>UAM-CORPUS</i> .....	296
6.4.1.	Funciones macéticas .....	302
6.4.1.1.	Función heurística .....	306
6.4.1.2.	Función informativa .....	308
6.4.1.3.	Función personal .....	309
6.4.2.	Funciones pragmáticas.....	313
6.4.2.1.	Función reguladora.....	316
6.4.3.	Funciones de <i>feedback</i> y respuesta .....	317
6.4.4.	Funciones secundarias.....	318
6.4.5.	Uso de la L2 y la L1 .....	321
6.4.6.	Diferencias más importantes entre los grupos A y B en el contexto de inmersión total en la L2 (RC) y su comparación con el contexto nativo.....	322
6.4.6.1.	Relación entre el lenguaje del profesor y el de los alumnos.....	324
6.4.6.2.	Relación entre el <i>feedback</i> del profesor y el lenguaje de los alumnos .....	329
6.5.	EL ESTUDIO EXPERIMENTAL: DISEÑO, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN.....	332
6.5.1.	Motivaciones y origen del estudio.....	333
6.5.2.	Tipo de estudio y variables.....	336
6.5.3.	Resultados e interpretación.....	338
6.6.	ESTUDIO COMPARATIVO DEL GRUPO EXPERIMENTAL DESPUÉS DEL TRATAMIENTO CON OTROS GRUPOS DE <i>EFL</i> CON DIFERENTES GRADOS DE INMERSIÓN.....	348
6.6.1.	Funciones macéticas .....	353
6.6.1.1.	Función heurística .....	355
6.6.1.2.	Función informativa .....	358
6.6.1.3.	Función personal .....	359
6.6.2.	Funciones pragmáticas.....	360
6.6.3.	Funciones de <i>feedback</i> y respuesta .....	363
6.6.4.	Funciones secundarias.....	364
6.6.5.	Funciones de iniciación de los alumnos en la L2 .....	364
6.6.6.	Utilización de la L2 y la L1 .....	368
6.7.	CONCLUSIÓN .....	371

**CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES GENERALES**

7.0. INTRODUCCIÓN.....375

7.1. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS.....375

7.1.1. Conclusiones principales del análisis del contexto nativo .....375

7.1.2. Conclusiones principales del análisis de los datos en diferentes contextos de *EFL*.....376

7.1.3. Conclusiones principales de los resultados del experimento realizado en un contexto de *EFL* y confirmación de las principales hipótesis.....378

7.2. APLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO EN EL MARCO EDUCATIVO .....378

7.3. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES .....382

7.4. CONCLUSIÓN FINAL .....385

**BIBLIOGRAFÍA.....389**

**VOLUMEN II**

APÉNDICE I: CÓDIGOS DE TRANSCRIPCIÓN

APÉNDICE II: CUESTIONARIO PARA PROFESORES/AS

APÉNDICE III: PRUEBA DE FIABILIDAD

APÉNDICE IV: ACTIVIDADES SUGERIDAS A LA PROFESORA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

APÉNDICE V: CUADRO GENERAL DE LA TAXONOMÍA FUNCIONAL PROPUESTA

APÉNDICE VI: MUESTRA DE TRANSCRIPCIÓN CODIFICADA

APÉNDICE VII: EXTRACTOS DEL CHILDES CORPUS Y DEL UAM-CORPUS



## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN**

## **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

1.1.	MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO .....	3
1.2.	RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.....	7
1.3.	ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO .....	8

## 1.1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

En este trabajo, nos proponemos hacer un estudio de las funciones comunicativas utilizadas por profesores y alumnos en el aula de inglés como lengua extranjera, en la etapa de Educación Infantil, bajo un marco teórico funcional. Para ellos recopilamos y analizamos un *corpus* que recoge la interacción oral en distintos tipos de aula, con diferentes grados de inmersión en la segunda lengua (*UAM-Corpus*). Asimismo, queremos contrastar estos datos con otros similares procedentes de alumnos nativos de habla inglesa (*CHILDES Corpus*)

Actualmente hay un gran número de colegios en nuestro país (tanto públicos como privados) que están empezando a introducir la enseñanza del inglés desde los tres años, en la etapa de Educación Infantil (también llamada preescolar). Existe una importante demanda social y una importante inversión en términos de tiempo, dinero y esfuerzo.

El creciente interés por el análisis del lenguaje infantil en segundas lenguas, sobre todo en Estados Unidos y Canadá, así como la necesidad actual en nuestro país de investigar en el campo de la enseñanza/aprendizaje de inglés como segunda lengua en este nuevo nivel educativo (la etapa de Educación Infantil) han sido factores decisivos para elegir a alumnos de cinco años de edad como sujetos de nuestro estudio, por un lado, y como punto de partida en la recopilación del *UAM-Corpus*<sup>1</sup>, por otro.

Nuestra intención de realizar un estudio sobre producción también ha sido un factor decisivo para tomar como sujetos a los alumnos de tercer curso de Educación Infantil (niños de cinco años de edad) y no de cursos anteriores. Nos interesaba que los alumnos ya hubieran estado expuestos al inglés durante un tiempo y que fueran capaces, por tanto, de producir algo en la segunda lengua.

También nos resultaba interesante que nuestros sujetos estuvieran en la Etapa de Educación Infantil porque las clases en esta etapa se acercaban más a otros contextos de la vida de los niños fuera del aula y eran clases menos restringidas por el currículum<sup>2</sup>. De esta manera,

---

<sup>1</sup> Se trata de un *corpus* de inglés oral como segunda lengua que lleva tres años recopilándose en el departamento de Filología Inglesa de la Universidad Autónoma de Madrid. Hasta ahora se han recogido datos en el aula en tres cursos académicos (3º de Educación Infantil, 1º de Educación Primaria y 2º de Educación Primaria), en diferentes contextos escolares (colegios ingleses, bilingües, de introducción temprana de la L2,...) y, en la mayoría de los casos, con los mismos sujetos. El tamaño del *corpus* es actualmente de alrededor de un millón de palabras.

<sup>2</sup> La mayor parte de las clases de inglés en Educación Primaria siguen centrándose en el libro de texto.

podíamos aplicar más fácilmente el modelo funcional de Halliday (1975), basado en el análisis del desarrollo de las funciones comunicativas del niño en la lengua materna y aplicado posteriormente por Painter (1999). A partir de este modelo, y con influencia de otros, como veremos más adelante, uno de los principales objetivos de esta tesis es proponer una taxonomía funcional del lenguaje de profesores y alumnos en el aula de Educación Infantil, en diferentes contextos escolares de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, con el fin de analizar el tipo de funciones comunicativas utilizadas por profesores y alumnos.

En este trabajo analizamos un contexto de aula bien distinto al de los estudiados hasta ahora con niños en etapa preescolar: un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras y no de segundas lenguas. En cuanto a la selección de los centros objeto de nuestro análisis, decidimos elegir distintos tipos de centros para poder mostrar resultados sobre la mayor variedad posible de contextos de aprendizaje de la L2 (colegio de inmersión total en la L2, colegio bilingüe, colegios con introducción del inglés en Educación Infantil, tanto públicos como privados y con profesorado nativo y no nativo, etc ...), ya que otro de los objetivos de esta tesis es hacer un estudio a gran escala, en la medida de nuestras posibilidades. Snow (1994), en una revisión de los estudios realizados sobre el lenguaje infantil, apunta la necesidad de realizar estudios a gran escala, pero reconoce que el problema de este tipo de trabajos es el tiempo que lleva recoger y transcribir datos. Snow también señala la necesidad de llevar a cabo estudios con niños que no sean de clase media y en culturas distintas de la anglo-americana. En esta tesis nos planteamos realizar un estudio relativamente amplio, a partir de la recopilación de un *corpus* de producción oral en distintos tipos de aula, en inglés como lengua extranjera, como ya hemos señalado, y contrastándolo con un *corpus* similar con alumnos nativos de habla inglesa (incluido en el *corpus CHILDES*).

El enfoque teórico de este estudio, enmarcado en la teoría sistémico-funcional y la teoría de actos de habla, surgió del planteamiento de Vygotsky (1978) de que el lenguaje del niño se desarrolla, sobre todo, como medio de comunicación con los demás. También partimos de que la mayoría de los estudios realizados en torno a la adquisición tanto de la lengua materna como de una segunda lengua se han centrado sobre todo en aspectos formales, como expondremos detalladamente en el capítulo II. Aunque en algunas ocasiones, como veremos a lo largo de este trabajo, ciertos estudios se han ocupado del análisis funcional del lenguaje (tanto en el estudio del desarrollo de la lengua materna como en el de una segunda lengua), en la mayoría de los casos ha sido para demostrar aspectos formales (Rutherford, 1989; White, 1989).

Nuestra idea surge de la convicción de que un mejor conocimiento del desarrollo funcional de la L2 y un estudio de las variables que favorecen una mejora en ese desarrollo

podrían servir como base para fomentar una metodología y unos materiales para la enseñanza de la L2 en edades tempranas centrados en desarrollar aspectos funcionales del lenguaje, para más adelante, en niveles posteriores, centrarse en aspectos formales. En palabras de Hatch (1983b: 109):

*A quality of discourse analysis applied to ESL is that researchers are concerned not only on how IL form evolve, but how learners learn how to use the forms for a particular discourse function.*

En el presente trabajo, por tanto, vamos a estudiar el uso que el aprendiz hace de la lengua para comunicarse. Widdowson (1978) distingue entre los términos *usage* y *use*. El primer término se refiere al dominio por parte del aprendiz de las propiedades formales de los sistemas gramatical, fonológico y léxico, mientras que el término *use* se refiere a aquel aspecto de la producción que hace evidente hasta qué punto demuestra el hablante su habilidad para utilizar el conocimiento de las reglas lingüísticas para comunicarse de forma eficaz. En el presente estudio vamos a estudiar este segundo aspecto. Una de las posibilidades en el análisis de cómo construye su discurso el aprendiz es estudiar los aspectos pragmáticos del lenguaje, por ejemplo, cómo lleva a cabo el aprendiz diferentes actos de habla o funciones comunicativas.

Larsen-Freeman (1991) señala la necesidad de que una teoría de adquisición de segundas lenguas estudie algo más que los módulos de sintaxis y fonología. Tiene que englobar aspectos como la estructura conversacional, la estructura semántica, etc..., pero también tiene que centrarse en aspectos personales del alumno: aculturación y socioeducación. Nosotros añadiríamos otro aspecto fundamental: las necesidades comunicativas del alumno en un momento y en un contexto específicos. Por lo tanto, en este estudio también partimos de la importancia de crear un entorno natural en la enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas que permita utilizar la lengua para fines comunicativos que sean del interés del niño y que se acerquen a sus necesidades comunicativas en la lengua materna<sup>3</sup>. El sistema de educación multilingüe en Luxemburgo, por ejemplo, con gran experiencia en la enseñanza de una segunda lengua desde una edad temprana, apoya la introducción de la tercera lengua (el francés) de forma oral y basada en el uso de la lengua como una actividad social en que los niños controlan el contenido.

En lo que se refiere al contexto de aprendizaje, hay que distinguir entre la adquisición de una segunda lengua en contextos naturales y en contextos de instrucción (Ellis, 1994). La primera perspectiva consiste en el aprendizaje del lenguaje a través de la comunicación en

---

<sup>3</sup> Para Benjamin (1969), la simple manipulación de estructuras implica poca actividad. Además, las estructuras lingüísticas aparecen en situaciones que requieren una comunicación con sentido sobre un contenido relevante.

situaciones naturales, mientras que la segunda se centra en un aprendizaje con la ayuda de los libros. El planteamiento que hacemos en esta tesis es que se puede conseguir una interacción en el aula parecida a la que se da en situaciones naturales de la vida fuera de ella, al menos en los primeros niveles educativos, y que este tipo de interacción depende, en gran medida, del tipo de actividades y de lenguaje fomentados por el profesor.

En palabras de Alcón Soler (2000: 272):

*En concreto, estudios futuros quizá deberían analizar empíricamente si la interacción oral generada en la secuenciación de las actividades propuestas repercute en el conocimiento declarativo y procedimental de la competencia discursiva oral ... el estudio de la adquisición de determinados aspectos pragmático-discursivos a partir de la comunicación oral en el aula ampliaría nuestro conocimiento sobre el efecto de la interacción en el aprendizaje de lenguas.*

Según Foster (1990), el *input* no juega un papel importante en la adquisición de la sintaxis, aunque adquiere mayor importancia en el caso de la adquisición de la morfología y de la fonología. Sin embargo, para Foster, el *input* juega un papel fundamental en la adquisición de la pragmática. Frente a autores como Wong-Fillmore (1985), que sugiere que cuanto más tiempo esté expuesto el alumno al *input* en una segunda lengua tanto más será su competencia en ella, para Krashen esta relación es positiva cuando el *input* es comprensible. En este estudio iremos más en la línea de Hatch (1978b) y Long (1985), que señalan la importancia no sólo del *input* comprensible sino también del papel del *input* a través de la interacción<sup>4</sup>.

Asimismo, otro de los objetivos de este estudio es analizar la interacción en el aula centrándonos especialmente en el lenguaje del alumno, al contrario que la mayor parte de los estudios realizados hasta ahora sobre el discurso en el aula tanto en primeras lenguas como en segundas lenguas, que se han centrado más en el análisis del lenguaje del profesor (Sinclair & Coulthard, 1975; Salaberri, 1997). En este estudio analizaremos la producción (*performance analysis*), prescindiendo del análisis de los problemas que tienen los aprendices y los errores que producen y centrándonos en lo que son capaces de decir. Sin embargo, como señalan Larsen-Freeman y Long (1991), si nos fijáramos sólo en la actuación, algunas oraciones serían ininterpretables, por lo que es fundamental analizar también el *input* y la interacción con el profesor.

En palabras de Cenoz et al. (2000: 116):

---

<sup>4</sup> La teoría de Krashen se centra principalmente en la comprensión del *input* y no tanto en la interacción con el *input*, como factor que fomenta la adquisición.

*Los estudios sobre el proceso y la secuencia de adquisición en contextos formales y naturales indican que la instrucción tiene una influencia bastante limitada. Sin embargo, con muy pocas excepciones... la investigación sobre este tema se ha limitado a analizar el efecto de la instrucción en la adquisición de elementos gramaticales, sin considerar la adquisición de la competencia sociolingüística, pragmática o estratégica que hoy en día son consideradas como parte integral de la competencia comunicativa ....*

Es totalmente justificable hoy en día el valor que tiene adquirir una segunda lengua desde un punto de vista educativo. Esto nos permite no sólo comunicarnos con otros hablantes en un código diferente sino también observar el mundo de forma distinta. La experiencia de una nueva lengua ayudará al niño a aceptar nuevas situaciones y a explorar el entorno, teniendo esto una influencia positiva en su proceso de socialización. Pero el objetivo de este trabajo no es justificar la importancia que tiene el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas. Psicólogos y pedagogos ya han visto las ventajas que tiene para el desarrollo intelectual y social de los niños. El objetivo principal de este trabajo es analizar, desde un punto de vista lingüístico, qué tipos de interacción y situaciones comunicativas promueven una mejor adquisición de la segunda lengua en sus aspectos funcionales, teniendo en cuenta el contexto específico de aprendizaje (diferentes tipos de aulas) y las características de los sujetos (alumnos de cinco años de edad).

## **1.2. RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS**

A partir de las motivaciones presentadas en el apartado anterior, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- Hipótesis 1: Que el desarrollo funcional del lenguaje del alumno de preescolar en inglés como lengua extranjera está íntimamente relacionado con el tipo de lenguaje utilizado por el profesor. De esta forma, el lenguaje del alumno será más rico funcionalmente cuando el profesor fomente interacciones lingüísticas similares a aquellas en las que participa el niño en la primera lengua.
- Hipótesis 2: Que el desarrollo funcional del lenguaje del alumno de preescolar en inglés como lengua extranjera será más rico funcionalmente cuando el profesor proponga tareas y situaciones comunicativas que fomenten un uso de la lengua extranjera similar al uso que hace el niño de la lengua materna.

- Hipótesis 3: Que con el tipo de interacción planteado en las hipótesis 1 y 2 la riqueza funcional del lenguaje del alumno en la lengua extranjera será mayor, independientemente de la cantidad de *input* que reciba.
- Hipótesis 4: Que con el tipo de interacción planteado en las hipótesis 1 y 2 la riqueza funcional del lenguaje del alumno en la lengua extranjera será mayor, independientemente de la lengua materna del profesor (nativo o no nativo).

### 1.3. ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

Este trabajo se presenta formalmente dividido en dos volúmenes. El primer volumen consta de cinco capítulos principales, además de la introducción y la conclusión. Los capítulos II, III y IV se centran en los marcos teóricos de la investigación.

En concreto, el capítulo II presenta una introducción a los estudios sobre adquisición del lenguaje y, en especial, versa sobre el desarrollo de una segunda lengua en edades tempranas. El capítulo III analiza los estudios realizados sobre el discurso en el aula y la importancia de hacer un análisis de la interacción en el aula en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras y en la etapa de Educación Infantil.

El capítulo IV se centra en los dos marcos teóricos más concretos de los que parte la taxonomía funcional propuesta para el análisis funcional del discurso de profesores y niños en la L2: la Teoría Sistémico-funcional, y su aplicación al análisis del lenguaje infantil, y la Teoría de Actos de Habla. A partir de estos enfoques y teniendo en cuenta las clasificaciones propuestas por diversos autores para distintos contextos, en el capítulo V proponemos una taxonomía funcional para el análisis del lenguaje de profesores y niños en el aula de Educación Infantil en la L2, especificando los criterios aplicados para la clasificación de las categorías. Asimismo, este capítulo describe las características del *corpus* analizado, así como las dificultades que nos encontramos en la recopilación del mismo, en la transcripción y, sobre todo, en la codificación de algunos enunciados.

Por último, en el capítulo VI mostramos la relación de hipótesis planteadas y los resultados del análisis de los datos pertenecientes a los distintos contextos de enseñanza del inglés en Educación Infantil (*UAM-Corpus*), así como del análisis de los datos pertenecientes a un contexto nativo (*corpus CHILDES*). Asimismo, en este capítulo mostramos los resultados del experimento realizado en uno de los grupos para ver si se confirmaban algunas de las hipótesis



planteadas. Para terminar, en el capítulo VII, presentamos las conclusiones más importantes sobre esta investigación junto con sugerencias para futuras investigaciones y aplicaciones pedagógicas en el ámbito escolar.

En el volumen II, se incluyen parte de las transcripciones del *corpus* analizado<sup>5</sup>, así como una muestra de transcripción codificada y otros apéndices que incluyen los pasos seguidos para realizar un test de fiabilidad con las categorías propuestas, una muestra del cuestionario que se pasó a los profesores, las actividades sugeridas a la profesora para la realización del experimento y los códigos de transcripción del *UAM-Corpus* y del *corpus CHILDES*.

---

<sup>5</sup> Al pertenecer el *UAM-Corpus* a un grupo de investigadores y no haberse difundido públicamente todavía, no hemos incluido las transcripciones completas de las sesiones analizadas sino secciones de las mismas donde se contextualizan los ejemplos que presentamos en este trabajo.



## **CAPÍTULO II**

### **ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA ETAPA INFANTIL**

## CAPÍTULO II: ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA ETAPA INFANTIL

2.0.	INTRODUCCIÓN .....	15
2.1.	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA.....	15
2.1.1.	Teorías sobre la adquisición de la lengua materna.....	15
2.1.1.1.	Piaget y Vygotsky: el individualismo y el interaccionismo .....	15
2.1.1.2.	Teorías individualistas .....	18
2.1.1.2.1.	La adquisición del lenguaje y la gramática universal.....	18
2.1.1.2.2.	El análisis del lenguaje desde una perspectiva semántica .....	20
2.1.1.3.	Teorías sociales o interaccionistas .....	21
2.1.1.3.1.	La teoría del <i>input</i> .....	21
2.1.1.3.2.	El análisis pragmático del desarrollo lingüístico: aplicación de la teoría de Actos de Habla .....	25
2.1.1.3.3.	La teoría sociológica de M.A.K. Halliday.....	26
2.1.2.	Las fases de adquisición de la lengua .....	26
2.1.3.	El desarrollo comunicativo del lenguaje infantil .....	29
2.1.3.1.	Lingüística y comunicación .....	29
2.1.3.2.	El intercambio comunicativo .....	31
2.1.3.3.	Características del lenguaje comunicativo de los niños .....	32
2.2.	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA ETAPA INFANTIL.....	33
2.2.1.	Diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua .....	33
2.2.2.	Teorías y estudios sobre adquisición de segundas lenguas .....	36
2.2.2.1.	El lenguaje del alumno .....	37
2.2.2.1.1.	Análisis de errores ( <i>Error analysis</i> ) .....	37
2.2.2.1.2.	El orden de adquisición .....	38
2.2.2.1.3.	La teoría de la interlengua .....	38
2.2.2.1.4.	Los universales lingüísticos.....	39
2.2.2.2.	Factores personales en la adquisición de una segunda lengua .....	39
2.2.2.2.1.	La motivación.....	40
2.2.2.2.2.	Las estrategias de aprendizaje .....	40
2.2.2.2.3.	La edad .....	41
2.2.2.3.	La relación entre el contexto y el lenguaje del alumno.....	41
2.2.2.3.1.	Factores sociales.....	41
2.2.2.3.2.	El <i>input</i> y la interacción.....	41
2.2.2.3.3.	Estudios pragmáticos.....	46
2.2.3.	La adquisición de segundas lenguas en la etapa infantil.....	46

2.2.3.1.	El desarrollo psicolingüístico del niño en la etapa preescolar (de dos a cinco años).....	47
2.2.3.1.1.	El desarrollo cognitivo .....	47
2.2.3.1.2.	El desarrollo social: el concepto de uno mismo .....	51
2.2.3.2.	El bilingüismo.....	52
2.2.3.2.1.	Teorías y enfoques .....	52
2.2.3.2.2.	Definición de bilingüismo .....	53
2.2.3.2.3.	Tipos de bilingüismo .....	53
2.2.3.2.4.	La hipótesis del periodo crítico .....	55
2.2.3.2.5.	El aprendizaje de lenguas basado en contenidos .....	56
2.2.3.2.6.	La enseñanza bilingüe en España. ....	58
2.2.3.3.	El aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa infantil. ....	61
2.2.4.	El desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua.....	62
2.2.4.1.	La enseñanza comunicativa de la segunda lengua .....	63
2.3.	CONCLUSIÓN.....	66



## 2.0. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre adquisición de segundas lenguas son relativamente recientes. Aunque parece haber acuerdo en que comenzaron a finales de los años sesenta (Ellis, 1994), la mayor parte de los estudios empíricos se han realizado a partir de los años ochenta por investigadores que se han centrado en campos como la educación, la psicología, la lingüística, la antropología, las lenguas extranjeras, las segundas lenguas y la lingüística aplicada. Más recientemente, han surgido estudios empíricos a partir de la aplicación de la lingüística de *corpus* (Granger, 1998). Como veremos más adelante en el presente capítulo, existen diversas teorías en torno a la adquisición de segundas lenguas. Nos parece fundamental para comprender cualquier aspecto en el proceso de adquisición de una segunda lengua el tener una visión global de distintos factores y diversas teorías, ya que cada una de ellas aporta algo nuevo a nuestro conocimiento de cómo se adquiere una segunda lengua, y además podemos tener una visión de conjunto de la complejidad del proceso, para luego centrarnos en factores concretos<sup>1</sup>.

Parece haber aspectos en la adquisición de una segunda lengua que son universales (como resultado del procesamiento de habilidades cognitivas comunes en todos los aprendices) y otros que varían en relación con la edad, aptitudes, actitudes y el *input*. Aunque es este último factor al que dedicaremos más atención en este estudio (ver capítulo III), ya que nos parece fundamental para el desarrollo de las categorías funcionales que proponemos, creemos que es necesario hacer una introducción a otros estudios y enfoques que se han realizado en el campo de la adquisición de segundas lenguas, y especialmente en la etapa preescolar. Al centrarse nuestro estudio en sujetos de la etapa preescolar, nos proponemos también hacer una breve introducción a los estudios sobre adquisición y desarrollo de la lengua materna y sobre el desarrollo psicolingüístico del niño en esta etapa.

## 2.1. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA

### 2.1.1. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

#### 2.1.1.1. Piaget y Vygotsky: el individualismo y el interaccionismo

---

<sup>1</sup> *Theories that attempt to explain acquisition by recourse to a single factor (for example, motivation, comprehensible input, or the workings of an innate language acquisition device) or to a single type of factor (for example, affect variables) lack face validity. (Long, 1990b: 661)*

Hay dos enfoques fundamentales en el análisis del desarrollo del lenguaje del niño: el "piagetiano" y el "vygotskiano". En nuestra opinión, todas las demás teorías siguen una u otra línea en mayor o menor medida, aun teniendo su propia fundamentación teórica.

Las teorías de Piaget y Vygotsky son teorías cognitivas que analizan el papel que el lenguaje desempeña en nuestro desarrollo cognitivo. Sin embargo, aunque parten del mismo camino, se separan fundamentalmente en que Vygotsky y la escuela rusa sostienen que el lenguaje es un factor principal en el desarrollo cognitivo y, en cambio, Piaget y la escuela de Ginebra sostienen que el lenguaje depende del aprendizaje de otros factores para su desarrollo. Piaget defiende la independencia de la cognición y a partir de aquí surge un interés por el estudio de los aspectos formales del lenguaje y el análisis de unidades estructurales independientemente del contexto. Las teorías basadas en Vygotsky, en cambio, se centran en estudios pragmáticos y funcionales en los que el contexto y la naturaleza social del lenguaje juegan un papel fundamental. La unidad de análisis, frente al enfoque anterior, suele ser mayor que una oración o, si es menor, se estudia en relación con el elemento discursivo más extenso en el que aparece.

Las teorías de Vygotsky y Piaget divergen sobre todo en su concepción del desarrollo del niño cuando empieza a emerger el lenguaje<sup>2</sup>. Para Piaget el uso del lenguaje es uno de los muchos comportamientos del niño. El desarrollo cognitivo es independiente del desarrollo lingüístico y es anterior a este último. Por el contrario, para Vygotsky el desarrollo lingüístico es el principal motor para el desarrollo cognitivo, ya que permite la relación del niño con el mundo social y cultural que le rodea. Para Piaget la adquisición del lenguaje en los niños es uno de tantos fenómenos de desarrollo que se pueden explicar a partir de principios biológicos generales. Según su teoría, el pensamiento surge como una acción internalizada, frente a la teoría de Vygotsky, según la cual el pensamiento está mediatizado por el habla interior<sup>3</sup> (*inner speech*). Incluso este último va más allá, afirmando que las funciones mentales aparecen primero como funciones sociales o interpsicológicas, a partir de interacciones con los demás, y más tarde se convierten en funciones individuales o intrapsicológicas, a través de la internalización de los procesos socio-interactivos. Para Vygotsky el lenguaje comunicativo en interacciones sociales es la base para el desarrollo lingüístico y para la representación de abstracciones (Vygotsky, 1978).

---

<sup>2</sup> Para ambos, la etapa anterior a las primeras manifestaciones lingüísticas se caracteriza por una organización de la actividad motriz y sensorial que se va haciendo cada vez más compleja.

<sup>3</sup> Traducción propuesta por Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997)



Los **métodos de análisis** en ambas teorías también son muy distintos. En el método de Piaget se suele exponer a niños, de forma individual, a diversas actividades donde éstos interactúan con objetos y donde se evalúan sus capacidades cognitivas. Las interacciones con otros niños o con los investigadores pueden servir para hacer inferencias sobre las estructuras cognitivas de los niños, pero no entran dentro del análisis<sup>4</sup>. Vygotsky propone la noción de ZPD (Zona de Desarrollo Próximo), que consiste en el momento en que los niños tienen la habilidad de resolver un problema en interacciones sociales cuando los adultos les guían o les solucionan parte del problema, pero todavía no pueden resolverlo de forma independiente. A partir de esta noción han surgido enfoques de análisis del desarrollo como el análisis del andamiaje (*scaffolding*) en el lenguaje utilizado por el adulto, que sirve de ayuda al niño para adquirir dichas habilidades.

También se distinguen ambas teorías en la **forma de entender la lengua**. La visión del lenguaje de Piaget está inspirada en Saussure. Ve el lenguaje como un sistema abstracto con unas propiedades de representación lingüística independientes del contexto, que lo convierten en un medio poderoso para el desarrollo del razonamiento abstracto<sup>5</sup>. Chomsky también se inspiró en estos fundamentos del lenguaje para desarrollar su Gramática Transformacional y su visión del carácter innato del lenguaje del niño, rodeado de un *input* lingüístico en su mayor medida lleno de fallos e imperfecciones. Al igual que para Piaget, la competencia (*competence*) es el principio fundamental, mientras que los parámetros funcionales y contextuales se consideran factores de la actuación (*performance*), relegados como fenómenos no explicables que interaccionan con la competencia o como factores explicables que no afectan a la naturaleza de la competencia. Para Piaget, como hemos apuntado anteriormente, el desarrollo lingüístico es el resultado más que la causa del desarrollo cognitivo y, basándose en sus observaciones en una guardería infantil, propuso una taxonomía funcional de los enunciados de los niños (1955) y apuntó que estos enunciados cambiaban con el tiempo<sup>6</sup>. Concluyó que los niños de seis años utilizaban una gran proporción de enunciados egocéntricos. Como veremos en los capítulos V y VI, ésta es una función también muy característica del lenguaje del niño en una segunda lengua. Sin embargo, hay otras funciones fundamentales en el lenguaje del niño que, como veremos, se desarrollan a partir de la interacción con los demás.

---

<sup>4</sup> Painter (1999: 14), por ejemplo, critica el hecho de que los aspectos sociales y semióticos se han ignorado con frecuencia en los experimentos de Piaget.

<sup>5</sup> Sin embargo, algunos autores como Bates (1976) han integrado las funciones sociales del lenguaje y la dependencia del contexto dentro de la teoría de Piaget.

<sup>6</sup> Dore (1975) utiliza la *Teoría de Actos de Habla* para teorizar sobre el desarrollo lingüístico, basándose en parte en el enfoque de Piaget.

Piaget analiza el lenguaje para demostrar sus hipótesis cognitivas. Se le ha criticado el que se centrara en un sólo hablante en un hecho de habla con varios interlocutores<sup>7</sup> (*a multiparty speech event*), distorsionando así la estructura conversacional y malinterpretando la función de los enunciados. También se le ha criticado el que no tomara en cuenta el contexto. Según Painter (1999), el asumir la universalidad de las etapas cognitivas no permite considerar los factores culturales y, en nuestra opinión también, factores situacionales en el aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, según Piaget, el profesor no va a ser medio para el aprendizaje, pues los niños no pueden aprender aquello para lo que no están preparados. Como el lenguaje, a través del cual se conduce la enseñanza, no juega un papel en el desarrollo de la cognición, la idea es que el profesor participe con el niño en el descubrimiento de las cosas. Se podría decir que para Piaget la interacción verbal promueve la inactividad mental.

Por el contrario, la dependencia del contexto y la naturaleza social del lenguaje son factores primordiales en la forma que tiene Vygotsky de entender el lenguaje. Su teoría, como hemos apuntado anteriormente, está muy relacionada con teorías del lenguaje de tipo funcional y pragmático. Vygotsky se centra en el habla más que en la lengua (siguiendo los términos de *parole* y *langue* de Saussure) y en aspectos del lenguaje que dependen de la relación con el contexto lingüístico. Uno de los enfoques lingüísticos derivados de esta visión del lenguaje es el del estudio del lenguaje para la realización de actos de habla (Dore, 1975; Ervin-Tripp, 1977). La descripción que hace Halliday (1975) del desarrollo del lenguaje del niño, como veremos más adelante en el capítulo IV, también emana de la teoría vygotskiana y apuesta por el estudio de la comunicación como centro del estudio de la adquisición del lenguaje. Halliday plantea como método de análisis complementar los datos de experimentos controlados con estudios en los que se observa a los niños en su entorno natural.

### **2.1.1.2. Teorías individualistas**

#### **2.1.1.2.1. La adquisición del lenguaje y la gramática universal**

Chomsky, al igual que Piaget, está interesado en el comportamiento humano como reflejo de una organización subyacente. Aunque pasamos de una visión eminentemente psicológica del lenguaje, en el caso de Piaget, a una visión fundamentalmente lingüística, en el

---

<sup>7</sup> Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997) así como Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997) proponen el término castellano “hecho de habla” para *speech event*.

caso de Chomsky, sin embargo podríamos decir que, en cierto modo, con Chomsky el trabajo de Piaget resurgió. En palabras de Bialystok y Hakuta, y refiriéndose a Piaget (1994: 165):

*He had long been using abstract systems of symbolic logic as a way of representing children's changing conceptions of objects and the world.*

No obstante, Piaget critica a Chomsky en su no diferenciación entre la estructura cognitiva del niño y la del adulto y por no reconocer que la experiencia es un factor fundamental para que se produzcan cambios en esta estructura a lo largo del tiempo.

A partir de finales de los años cincuenta y principios de los sesenta se llega al convencimiento de que el progreso del niño en su desarrollo lingüístico, desde las proposiciones de una palabra a la competencia adulta, se debe al desarrollo de un sistema de reglas o a que el niño ya posee el sistema adulto pero este sistema tarda en emerger debido a factores relacionados con la actuación<sup>8</sup>. Esta facultad innata del lenguaje es, según Chomsky, un componente autónomo de la mente. Esta visión del lenguaje surge a partir de la insatisfacción con el enfoque de Skinner y en general con las teorías conductistas que veían el aprendizaje de la lengua como un proceso de imitación, centrado en estímulos y respuestas a esos estímulos, sin necesidad de que intervinieran variables como el significado u otras leyes gramaticales. Se pasa, por tanto, con Chomsky, de un enfoque empírico, centrado en la observación y explicación de comportamientos concretos, al mundo del conocimiento abstracto y las representaciones mentales.

Esta visión del lenguaje del niño está basada en la teoría de la Gramática Transformacional (*Transformational Grammar*) de Chomsky (1965), donde el lenguaje se define como una serie de reglas que definen diferentes estructuras. En lingüística transformacional se habla de dos tipos de reglas: las reglas de la estructura profunda y las reglas que convierten la estructura profunda en estructura superficial. Según la Gramática Transformacional, el desarrollo del lenguaje se basa en la adquisición de estas reglas. Sin embargo, el niño sólo está expuesto al lenguaje en su estructura superficial, la cual no revela directamente las reglas, con lo que se propuso que el niño poseía un conocimiento innato de las mismas. El desarrollo lingüístico se ve, por tanto, como un camino que va avanzando según aumentan las capacidades intelectuales.

---

<sup>8</sup> La competencia lingüística (*linguistic competence*) significa para Chomsky (1968) el conocimiento que tiene el hablante nativo de su propio lenguaje, del sistema de reglas que le permiten crear nuevas oraciones gramaticales y comprender las oraciones que se le formulan. La actuación lingüística (*linguistic performance*) es la realización formal en oraciones, que suelen reflejar la competencia lingüística de forma imperfecta.

Asimismo, si las lenguas muestran características comunes, y las variaciones se dan en parámetros muy concretos, entonces, según la Gramática Universal (*Universal Grammar*), se puede partir de la hipótesis de que el niño es capaz de distinguir entre varias gramáticas por su conocimiento innato de la GU (Gramática Universal). Para construir una gramática adecuada en la línea de los principios de la GU, el niño necesita estar expuesto al lenguaje, pero se supone que sólo es necesaria una mínima cantidad de *input*.

La Gramática Universal no es la gramática de una lengua en particular, pero tiene que poder aplicarse a cualquier lengua. Es un conocimiento abstracto que permite reconocer las características particulares de una lengua una vez que se presentan. Chomsky lo llamó “dispositivo de adquisición del lenguaje”<sup>9</sup> (*LAD: Language Acquisition Device*). Con la influencia del *input*, los parámetros opcionales se materializan en una lengua concreta.

Los estudios lingüísticos que se han realizado a partir de esta teoría se han centrado en la adquisición y desarrollo de elementos formales, en detrimento de otro tipo de estudios de tipo funcional o discursivo. Esta teoría se basa fundamentalmente en el individuo y su desarrollo mental, y deja de lado aspectos relacionados con el contexto, tales como el papel del *input* y la interacción en el desarrollo del lenguaje. Al ser la estructura sintáctica la unidad fundamental de análisis, el interés en el lenguaje del niño se da sobre todo a partir de la producción de enunciados de dos palabras (*two-word utterances*) y la unidad de medida por excelencia es la longitud media del enunciado (*MLU: Mean Length of Utterance*).

#### 2.1.1.2.2. El análisis del lenguaje desde una perspectiva semántica

Muchos lingüistas no estaban satisfechos con la idea de que todas las explicaciones sobre el desarrollo del lenguaje estuvieran en las reglas lingüísticas. Algunos de ellos consideraron las estructuras profundas como elementos semánticos más que sintácticos. El argumento era que las estructuras semánticas existen en el mundo y la labor del niño se centraría en unir palabras basándose en la realidad que les rodeaba (Greenfield y Smith, 1976: 30). Sin embargo, este enfoque asume que hay una relación unilateral entre signo lingüístico y realidad, por lo que no habría diferencias entre cómo distintas lenguas interpretan la realidad o entre la visión de la realidad por un adulto y un niño.

---

<sup>9</sup> Traducción propuesta por Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997).

Al igual que en la teoría de Chomsky, el lenguaje del niño se ve como una versión del lenguaje adulto, más que como un sistema propio del niño, encaminado a satisfacer sus propias necesidades. Aunque este enfoque aportó una mayor atención al papel que juega el contexto en el desarrollo del lenguaje, es en los años setenta cuando el contexto se convierte en centro de atención para el análisis del lenguaje infantil y se empiezan a estudiar aspectos del contexto lingüístico del niño, calificados por Chomsky como "*input* degenerado" (lleno de vacilaciones, adaptaciones, etc...)

### 2.1.1.3. Teorías sociales o interaccionistas

Frente a las teorías innatistas e individualistas, otras teorías recogen la función del lenguaje en el proceso de aprendizaje y la importancia del contexto y la interacción en la adquisición y desarrollo de una lengua. En este apartado vamos a describir brevemente la teoría del *input* y su aplicación a los estudios sobre la adquisición de la lengua materna, para volver a tratarla en el capítulo III, ya en el contexto del aula y de segundas lenguas. También presentaremos brevemente las aplicaciones de la teoría de Actos de Habla y de la Lingüística Sistemico-Funcional al estudio de adquisición de lenguas, que serán desarrolladas más en detalle en el capítulo IV, ya que son parte importante de la fundamentación teórica en la que se asienta el presente estudio.

#### 2.1.1.3.1. La teoría del *input*

Para Vygotsky los procesos psicológicos del individuo suponen la internalización de lo que ocurre en el nivel interpersonal y social. Para él la orientación que da el adulto al niño supone la base de su posterior actuación. Es patente, por lo tanto, la importancia que Vygotsky le da al *input*, siempre que se dé una interacción activa del niño con el mismo y que, por tanto, no se trate de un *input* pasivo.

En los años setenta comenzó un gran interés por el análisis del lenguaje utilizado con los niños, un tipo de lenguaje que se llamó *baby talk* o *motherese* (Snow and Ferguson, 1977).<sup>10</sup> Frente a otros enfoques, mencionados anteriormente, en los que aparece el niño como un individuo aislado que poco a poco adquiere madurez cognitiva y lingüística, este tipo de investigación se centraba en la importancia de la interacción. Los resultados de los estudios realizados muestran que el lenguaje dirigido a los niños no está lleno de dudas y frases

---

<sup>10</sup> Gallaway y Richards (1994) lo llaman *child directed speech*.

entrecortadas, como apunta Chomsky, sino que los padres utilizan oraciones bien estructuradas y trabajan muy intensamente en la comunicación verbal con sus hijos. Esto implica el uso de la repetición, la reformulación, una clara articulación y el aprovechar al máximo cualquier contribución del niño. Es decir, este tipo de lenguaje está diseñado para facilitar el aprendizaje de la lengua y de la comunicación, con lo que la lengua se aprende como un instrumento de comunicación y no para dar nombres a conceptos. También se vio que los padres utilizaban estructuras más complejas conforme los niños dominaban más la lengua. (Snow and Ferguson, 1977).

Snow y Ferguson (1977) describen el habla dirigida a los niños (*baby talk*) como un tipo de lenguaje con unas características fonéticas especiales: tono alto, vocales alargadas, se evitan sonidos como la /l/ y la /r/ que pueden resultar difíciles para los niños, etc... A nivel sintáctico, Foster-Cohen (1999) expone que este tipo de lenguaje se suele caracterizar por oraciones cortas y desde un punto de vista pragmático se caracteriza porque las oraciones se suelen referir al “aquí” y el “ahora”. Se suele hablar de a quién pertenece un objeto concreto, dónde está una persona, etc... Sin embargo, Foster-Cohen (1999) apunta que, aunque no hay duda de que los niños aprenden mucho del *input*, el *input* no puede hacer todo el trabajo de enseñar una lengua a un niño. Basa su argumento en Chomsky:

*Consider first the nature of primary linguistic data<sup>11</sup>. This consists of a finite amount of information about sentences, which, furthermore, must be rather restricted in scope, considering the time limitations that are in effect, and fairly degenerate in quality (1965: 30).*

*...it seems that a child must have the ability to ‘invent’ a generative grammar that defines well-formedness and assigns interpretations to sentences even though the primary linguistic data that he uses as a basis for this act of theory construction may, from the point of view of the theory he constructs, be deficient in various respects (1965: 201).*

Las palabras de Chomsky, en las que se basa Foster-Cohen, se refieren claramente a aspectos formales del *input* (especialmente a la estructura sintáctica), sin considerar otros aspectos de tipo funcional. La “calidad”(*quality*) de la que hablan Chomsky y Foster-Cohen es una “calidad formal”.

El análisis del habla dirigida a los niños de Snow y Ferguson iba encaminado a demostrar que el *input* no es tan defectuoso como lo consideraba Chomsky. Sin embargo, no podemos negar el hecho de que los niños no han podido oír todas las oraciones que existen en

---

<sup>11</sup> Con *primary linguistic data* Chomsky se refiere al *input*

una lengua y no han podido oír todo lo que son capaces de utilizar. Los seguidores de Chomsky critican el planteamiento de Snow y Ferguson en que, si el lenguaje adulto hacia los niños, como ellos dicen, consiste en oraciones simples, cómo es posible que los niños comprendan y produzcan oraciones complejas. A esto responden los que Foster-Cohen llama "observacionalistas"<sup>12</sup> argumentando que el adulto va complicando su lenguaje a medida que el niño va aprendiendo. Foster-Cohen critica este enfoque de una forma un tanto irónica:

*The results of this approach reveal, interestingly, that adults seem to follow children's lead, not the other way round. In other words, adults start producing more complex language because their children do. (Foster-Cohen, 1999: 105)*

Además, hay ejemplos del lenguaje de los niños, apunta Foster-Cohen, como "goed" que muestran que el niño está aplicando una regla y no lo ha oído del adulto. Sin embargo, en nuestra opinión, lo que este ejemplo en realidad muestra es la capacidad de abstracción y generalización del niño.

Snow (1977) y McDonald y Pien (1983) han sugerido que el *input* está dirigido a animar al niño a responder y participar en una conversación, y justifican de esta forma la gran cantidad de preguntas, repeticiones y el enfoque en el contexto inmediato (el "aquí" y el "ahora") que tiene este tipo de lenguaje. Kaye y Charney (1980) hablan de los giros que utilizan las madres en sus conversaciones con los niños, que consisten en turnos que son respuesta a lo que dice el niño y a la vez una nueva iniciación (Ej. *Yes, and what did he say?*).

Aitchison (1998), que también cuestiona la teoría del *input*, observa que la enseñanza directa en el desarrollo del lenguaje infantil es un fracaso. Indica que la corrección excesiva de los padres ha demostrado ser inútil en numerosos estudios<sup>13</sup>. De igual manera, las expansiones no tienen efectos positivos, según Aitchison, en el mayor desarrollo lingüístico del niño. No obstante, hay que tener en cuenta que se está refiriendo a estudios que analizan la longitud media del enunciado (*MLU*) y la complejidad gramatical. Pero sería interesante ver cómo influyen las expansiones y repeticiones en otro tipo de desarrollos lingüísticos, tales como los pragmáticos y los prosódicos o en la adquisición de vocabulario. Como intentaremos mostrar en este estudio, creemos que el *input* y la interacción son fundamentales en el desarrollo funcional de una segunda lengua en la etapa preescolar. Aitchison también apunta que las repeticiones y expansiones pueden empobrecer el contexto verbal, ya que el niño necesita un contexto rico y

---

<sup>12</sup> Foster -Cohen llama a los seguidores de la teoría de Chomsky "lógicos" y a los que defienden la importancia del *input* "observacionalistas"

<sup>13</sup> Aitchinson (1998:70): *In fact, repeated corrections are not merely pointless: they may even hinder a child's progress*

variado. De nuevo, se está refiriendo a un contexto variado desde el punto de vista formal, sin tener en cuenta la variedad funcional.

Sin embargo, Aitchison también señala que, según un número de investigaciones, el habla dirigida a los niños se ha planteado como solución del misterio de por qué tantos niños pasan por fases similares en la adquisición del lenguaje. Aunque desestima la influencia de las imitaciones y de la corrección del adulto en un mejor desarrollo lingüístico del niño, sin embargo reconoce que es de esperar que las palabras y frases que ocurren frecuentemente en el lenguaje del adulto, formen pronto parte del uso lingüístico del niño, a pesar de estudios que indican lo contrario. Por otro lado, argumenta que los padres suelen adaptar su discurso a los diferentes intereses del niño en los diferentes momentos y etapas pero no adaptan las estructuras sintácticas. Incluso lo compara con un mal programa de enseñanza de lenguas:

*In a good language teaching programme, you would expect teachers to introduce constructions one at a time and to concentrate first on simple active declarative sentences..., then move on to constructions in which words are omitted... (Aitchison, 1998: 150).*

Como se observa en la cita anterior, de nuevo nos encontramos con un enfoque exclusivamente formal y sobre todo sintáctico. En definitiva, para Aitchison el habla dirigida a los niños no puede explicar las fases por las que éstos pasan cuando adquieren una lengua pero, frente a Chomsky, lo ve como un factor importante que debe tomarse en consideración en el análisis del desarrollo del lenguaje del niño.

Los estudios que se han realizado en relación con la evidencia positiva y negativa se refieren también exclusivamente al dominio de estructuras gramaticales. La evidencia positiva consiste en la información disponible para el niño en el *input*, y la investigación se ha centrado, sobre todo, en qué grupo de palabras constituyen oraciones gramaticales. Frente a lo que apunta Chomsky, numerosos estudios demuestran que la mayor parte del lenguaje que escuchan los niños durante los años de aprendizaje de una lengua es fluido, completo y bien formado gramaticalmente. Se considera evidencia negativa a la explicación o explicitación gramatical, y los estudios se han centrado en la información sobre qué grupo de palabras constituyen oraciones no gramaticales, y este tipo de evidencia incluiría correcciones u otro tipo de *feedback*. Además de los estudios sobre correcciones, hay que apuntar los diferentes resultados obtenidos sobre la producción de oraciones incorrectas y el *feedback* del adulto. Aunque algunos estudios apuntan a una correlación (Demetras, Post y Snow, 1986) otros indican que muchas formas gramaticales incorrectas no obtienen ningún tipo de *feedback* (White, 1987). El



segundo grupo de estudios avala la necesidad de que el niño tenga mecanismos mentales que desechen formas no gramaticales sin la intervención exterior.

Sin embargo, a pesar de los diferentes argumentos en torno a la no influencia o influencia negativa del *input*, como hemos mencionado, sobre todo en la adquisición de elementos formales, hay numerosos estudios que subrayan su importancia en la adquisición de una lengua. Snow (1994) se centra en aspectos formales del *input* y habla de la relación entre aspectos del *input* y desarrollo. Así cita el trabajo de Nelson (1981), que observa cómo el dar información sobre estructuras específicas tiene un impacto en el control que tiene el niño de estas estructuras. También Richards (1994) cita el trabajo de Landau y Gleitman (1985), quienes correlacionan el desarrollo morfológico de unos niños ciegos con la frecuencia de preguntas polares (*yes/no questions*) que se les formulaba.

Aunque todos estos estudios son fundamentales para aproximarse a un análisis de la influencia del *input* en la adquisición de una lengua, hay que tener en cuenta que se han centrado en aspectos formales y no tanto en otros aspectos como los léxicos, pragmáticos y discursivos. También creemos que es fundamental estudiar este fenómeno en relación con su contexto, y por tanto es necesario analizar lo que ocurre en contextos distintos del entorno familiar, como el contexto del aula (Painter, 1999) no sólo en la lengua materna sino también en contextos de segundas lenguas, lo cual constituye uno de los objetivos del presente estudio.

#### 2.1.1.3.2. El análisis pragmático del desarrollo lingüístico: aplicación de la teoría de Actos de Habla

A finales de los años sesenta y en los setenta comenzaron a surgir aproximaciones teóricas que analizaban el lenguaje desde un punto de vista interactivo más que a partir de aspectos formales. Los trabajos de Austin (1962) y Searle (1969) y la Teoría de Actos de Habla (*Speech Act Theory*) tuvieron una gran influencia. Austin establece que las oraciones se clasifican como diferentes tipos de actos de habla según su función comunicativa. Aquí es fundamental prestar atención a factores como el contexto, el lenguaje no verbal, etc... ya que pueden reflejar mejor que las estructuras formales las intenciones de los hablantes. Austin distingue entre acto locutivo (*locutionary act*), que consiste en decir algo, fuerza ilocutiva (*illocutionary force*), que expresa la intención del hablante, y fuerza perlocutiva (*perlocutionary force*), que expresa lo que piensa el hablante que puede conseguir en relación con la respuesta del oyente. Searle desarrolla la teoría de Actos de Habla centrándose en la función ilocutiva de los enunciados.

Esta perspectiva teórica ha ayudado a ver el aprendizaje de una lengua como la adquisición de destrezas comunicativas y a centrarse en los actos de habla de los niños (Dore, 1975; Bates, 1976; y McTear, 1985). Estos estudios han supuesto el ofrecer formas de analizar el desarrollo lingüístico fuera del tradicional enfoque en la *MLU* y la adquisición de morfemas.

En general se ha prestado poca atención al desarrollo de la pragmática en sí, y lo que más se ha estudiado ha sido observar si la conversación ayuda al desarrollo de la gramática. Sin embargo, los niños son capaces de llamar la atención de los demás, pedir cosas, etc... antes de dominar la estructura gramatical, e incluso antes de hablar, con lo que podríamos pensar que al menos estos aspectos de la pragmática deben ser independientes de la gramática.

También, más recientemente y dentro de un enfoque funcional en el análisis de los procesos de adquisición de una lengua, está el trabajo de Bates y MacWhinney (1982) que sugieren que las estructuras surgen a partir de las funciones comunicativas que dichas estructuras deben llevar a cabo. Las teorías con un enfoque funcional analizan el desarrollo lingüístico como la capacidad del niño de hacer cosas con el lenguaje. Estas teorías se desarrollarán en el capítulo IV.

#### 2.1.1.3.3. La teoría sociológica de M.A.K. Halliday

De nuevo, al igual que en el caso de Chomsky, con el análisis que hace Halliday del lenguaje infantil nos encontramos con un enfoque eminentemente lingüístico en el estudio de la adquisición de la lengua. Sin embargo, para Halliday la interacción del niño con el entorno es fundamental en el proceso y él habla de "desarrollo" (*development*) más que de "adquisición" (*acquisition*). Su enfoque es de carácter sociolingüístico y tanto el entorno cultural y social como el *input* y la interacción son factores claves para el desarrollo comunicativo del lenguaje del niño. Aunque la teoría de Halliday no presupone modelo psicológico alguno, pensamos que se acerca mucho a la visión del lenguaje de Vygotsky, como se tratará también en el capítulo IV<sup>14</sup>.

#### 2.1.2. LAS FASES DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

---

<sup>14</sup> Hernández Pina (1990: 64) dice sobre Halliday y en contraste con las teorías cognitivas: "Difiere de las cognitivas, en cambio, en el énfasis puesto en el desarrollo del lenguaje como fruto de la interacción con el entorno social". Creemos que se refiere más bien a la teoría cognitiva de Piaget, porque para Vygotsky el lenguaje surge a partir de la interacción del niño con los demás.

La mayor parte de las clasificaciones que se han hecho de las etapas de adquisición de la lengua se han centrado en el desarrollo de aspectos formales:

- Según Piaget:

- Etapa sensoriomotora (de cero a veinticuatro meses)

- De cero a ocho meses: es el periodo previo a las primeras palabras, en el que el niño intenta comunicarse a través del llanto, gestos y el balbuceo.

- De ocho a veinticuatro meses: se dan la etapa holofrástica (una sola palabra) y la etapa de dos palabras.

- Etapa pre-operativa (de dos a siete años)

- Etapa pre-conceptual (de dos a cuatro años): se pasa de las dos palabras al habla telegráfica.

- Etapa intuitiva (de cuatro a siete años): se dan estructuras más complejas; es más frecuente el uso de complementos verbales, oraciones de relativo y oraciones coordinadas. Sin embargo, se recurre más a la yuxtaposición que a la subordinación.

- Etapa de operaciones concretas de clase, relaciones y números (de siete a doce años): en su desarrollo lingüístico, el niño adquirirá en sintaxis muchas de las estructuras más complejas de la lengua (la pasiva, los relativos, etc...)

- Etapa de operaciones formales (a partir de los doce años)

- Según Prator (1969):

- Fase exploradora: el niño explora sus habilidades vocales.

- Fase imitadora: el niño imita los sonidos del adulto y poco a poco produce oraciones de una palabra.

- Fase analógica (a lo largo del segundo año): el niño ha aprendido una serie de palabras de contenido léxico y recurre a su capacidad lingüística innata para relacionar esas palabras entre sí. Se hace consciente del potencial significativo del orden de palabras, la derivación, la inflexión, etc...
- Fase de instrucción formal (cuando el niño empieza a asistir al colegio): el niño no sólo aprende la lengua por sí solo sino que hay una enseñanza consciente de la misma.

- Según Aitchison (1998: 76):

Etapa lingüística	Edad de comienzo
Lloro	Nacimiento
Arrullo	6 semanas
Balbuceo	6 meses
Patrones entonativos	8 meses
Enunciados de una palabra	1 año
Enunciados de dos palabras	18 meses
Inflexiones	2 años
Interrogativas y negativas	2 1/4 años
Construcciones complejas	5 años
Lenguaje maduro	10 años

- Según Halliday (1975):

Frente a las clasificaciones anteriores, la clasificación de Halliday (1975), que desarrollaremos en el capítulo IV, obedece a criterios funcionales distinguiendo tres fases fundamentales:

- Fase primera (9 a 15 meses): se dan las funciones instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa, que van

apareciendo por el orden citado<sup>15</sup>. El lenguaje se centra en una serie de sonidos espontáneos, cuya coincidencia con el medio es accidental, aunque poco a poco esa coincidencia será más automática.

- Fase segunda (a partir de los 16 meses): se dan avances rápidos en el léxico y en la gramática. Halliday habla aquí de la función macética (deseo del niño de categorizar el entorno, y que engloba las funciones personal y heurística) y la función pragmática (correspondiente a las funciones instrumental y reguladora, que es la función para satisfacer las necesidades personales). También se da el aprendizaje del diálogo y surge el uso informativo del lenguaje, inexistente en la primera fase.
- Fase tercera: adecuación del lenguaje del niño al sistema adulto, en el que hay dos funciones básicas: la ideacional y la interpersonal, que podrían equivaler a las funciones macética y pragmática respectivamente. Sin embargo, las últimas actúan por separado mientras que las primeras son componentes funcionales abstractos de una misma gramática.

### 2.1.3. EL DESARROLLO COMUNICATIVO DEL LENGUAJE INFANTIL

#### 2.1.3.1. Lingüística y comunicación

Ha habido un gran interés en la última década, por parte de especialistas de diferentes disciplinas, en cómo los niños y los adultos comunican sus necesidades, deseos, ideas, etc... En el análisis del desarrollo comunicativo del lenguaje infantil hay que mencionar las aportaciones de dos enfoques teóricos relacionados: la Lingüística Sistémico-Funcional, en la que profundizaremos en el capítulo IV, pues supone uno de los marcos teóricos fundamentales en este estudio, y la Etnografía de la Comunicación. Algunos estudios parecen mostrar que la comunicación fomenta el desarrollo de destrezas funcionales, aunque no necesariamente ayuda al desarrollo de aspectos estructurales del lenguaje (Foster-Cohen, 1999)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Hernández Pina (1990) utiliza los términos "regulativa" e "interrelacional" para referirse a los términos de Halliday "*regulatory*" e "*interactional*", que nosotros hemos traducido como "reguladora" e "interaccional", siguiendo la versión de Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997).

<sup>16</sup> Esto se ha demostrado contrastando distintas lenguas y comprobando que en culturas donde no se interacciona demasiado o nada con los niños, este factor no parece afectar al ritmo y orden del desarrollo de las estructuras lingüísticas.

Gran parte de las críticas que se han hecho a Chomsky se basan en lo inadecuado de sus intentos de explicar el lenguaje a partir de lo que llama Paulston (1990) "*narrow notions of the linguistic competence of an ideal hearer-speaker in a homogeneous society*". Su enfoque se ha considerado como un enfoque psicolingüístico pero Lyons, por ejemplo, considera que no podemos separar los enfoques psicolingüístico y sociolingüístico en el análisis del lenguaje:

*The ability to use one's language correctly in a variety of socially determined situations is as much and as central a part of linguistic 'competence' as the ability to produce grammatically well-formed sentences (Lyons, 1970: 287)*

Frente a la definición que hace Chomsky (1965) del término "competencia" como independiente de "actuación", surge el término de "competencia comunicativa" (*communicative competence*). Este término surge sobre todo a partir de la teoría de la Etnografía de la Comunicación de Gumperz y Hymes. Hymes (1972) lo define como el conocimiento de las reglas para la comprensión y la producción del significado referencial y social del lenguaje:

*when to speak, when not to, what to talk about and with whom, when, and in what manner to interact (Hymes, 1972: 277).*

La competencia lingüística (*linguistic competence*) permitiría interpretar, por ejemplo, el enunciado "*she's tired*" como una oración gramatical con un sintagma nominal, un sintagma verbal y un sintagma adjetival, mientras que la competencia comunicativa permitiría interpretar esa oración como el enunciado de un hecho o, por ejemplo, como una forma encubierta de expresar el deseo de que la otra persona deje de hablar, dependiendo del contexto. Esta "competencia comunicativa" no se puede entender con el estudio del lenguaje de individuos aislados, sino que hay que relacionar el lenguaje del individuo con el contexto social donde se produce y los otros participantes.

Canale y Swain (1980) y Foster (1990) definen este término como el conocimiento que permite al hablante comunicarse de forma eficaz y apropiada en diferentes contextos sociales, con lo que se están refiriendo tanto a conocimiento lingüístico como pragmático. El uso de estos dos tipos de conocimientos en la producción y comprensión del discurso es lo que denominan "actuación comunicativa" (*communicative performance*).

Ambos enfoques, el de la Lingüística Sistémico-Funcional y el de la Etnografía de la Comunicación, se centran por tanto en el papel fundamental del hablante, en este caso el niño, en la construcción del contexto social en el que participa. Y ambos contrastan con la descripción de Chomsky (1968) del desarrollo del lenguaje infantil como la emergencia de un número de

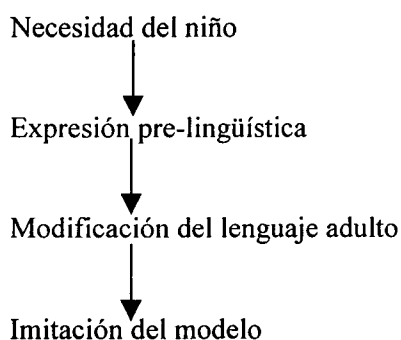
reglas gramaticales, a partir de las cuales se genera un número infinito de oraciones. Este último enfoque se aleja totalmente de la visión del lenguaje como instrumento social de comunicación.

Foster (1990) propone un modelo que aparece como conciliador entre ambos enfoques. Su modelo se centra en los aspectos psicológicos del aprendizaje. Para Foster la competencia comunicativa engloba tanto el conocimiento innato como el adquirido. El estadio máximo de competencia comunicativa se alcanza cuando el *input* no modifica el componente innato de la gramática y no se generan nuevas reglas. Sin embargo, esta visión sugiere que llega un momento en que el lenguaje ya no está abierto a nuevas influencias y deja, por tanto, de ser dinámico.

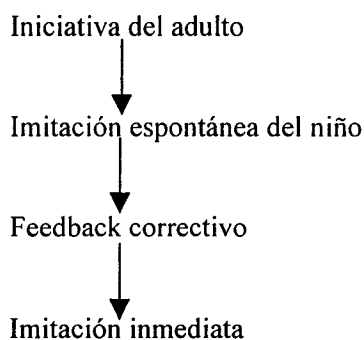
### 2.1.3.2. El intercambio comunicativo

Monfort y Juárez Sánchez (1996) estudian los mecanismos de adquisición del lenguaje y concluyen que el lenguaje se enseña para y a través de la comunicación. Para ellos el lenguaje oral es una función y una destreza que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios con el entorno social, sin que en dicho entorno exista un programa conscientemente premeditado para su enseñanza sistemática. En la interacción niño-adulto encuentran los siguientes patrones:

#### Situación 1



#### Situación 2



Según Monfort y Juárez Sánchez la situación 1 es la más frecuente<sup>17</sup>. En la situación 1 el adulto responde con tres tipos de correcciones: corrección fonética y fonológica, extensión semántica y expansión sintáctica. Esta respuesta le va a servir al niño de modelo para una próxima emisión, pues es el mismo niño el que la ha provocado. En nuestra opinión, en la etapa infantil, en contextos de aprendizaje de segundas lenguas, también se debería fomentar el tipo de interacción planteado por Monfort y Juárez Sánchez en la situación 1, para que se parta de las necesidades comunicativas del niño y no de lo que el profesor quiere o cree que el niño debe utilizar. Según estos autores, el niño aprenderá primero las palabras que le ayuden a resolver sus problemas o que le proporcionen un elemento lúdico, antes que aquellas palabras que el adulto le repita a lo largo del día. No obstante, nos parece que el modelo planteado en ambas situaciones es quizá demasiado conductista.

Asimismo, Snow (1977) expone que entre los dos y los siete años la imitación ya no viene desencadenada por la percepción, sino por la imagen diferida, y se deben dar los siguientes valores externos: calidad de la comunicación en un entorno que debe ser motivador y lúdico, adaptabilidad del lenguaje adulto tanto en el *feedback* como en el habla dirigida al niño, y estimulación de los juegos imitativos tanto inmediatos (canciones, nanas) como diferidos.

A partir de todos estos estudios parece patente que los contextos ideales para que el niño aprenda una lengua son situaciones comunicativas reales y situaciones de juego y lúdicas que, como plantearemos de nuevo en este trabajo, creemos que se deben promover también en contextos de aprendizaje de una segunda lengua.

### 2.1.3.3. Características del lenguaje comunicativo de los niños

En este apartado vamos a presentar brevemente las características específicas del lenguaje comunicativo de los niños, que luego se complementarán con la propuesta de caracterización de las distintas funciones comunicativas en el lenguaje infantil en inglés como lengua extranjera, que se desarrollará en el capítulo V.

---

<sup>17</sup> Sin embargo, habría que considerar distintos contextos. En el contexto del aula, que es el que nos ocupa en este estudio, podríamos suponer que la situación más frecuente es la 2, que se acerca al modelo planteado por Sinclair y Coulthard (1975) de *Iniciación-Respuesta-Feedback (Initiation-Response-Feedback)*. Como se observará más adelante, es un modelo de interacción muy frecuente en contextos de segunda lengua, con la diferencia de que la imitación del niño no suele ser espontánea sino precedida por una elicitación del profesor.



Los resultados de estudios realizados sobre la comunicación en la infancia muestran que el niño suele reiniciar la comunicación cuando no obtiene respuesta. Garvey y Beringer (1981) observaron que los niños de 2;10 (dos años y diez meses) a 5;7 años solían reiniciar su discurso, a través de la repetición, un tercio de las veces, y con más edad eran capaces de modificar la oración, por ejemplo de una interrogativa a una imperativa. McTear (1985) sugiere que los niños rara vez repiten un enunciado completamente, sin hacer modificaciones. Incluso si utilizan las mismas palabras, cambian la entonación.

Otra de las características tanto en conversaciones de niños como de adultos es la autocorrección. Las primeras autocorrecciones suelen estar relacionadas con la pronunciación, pero llegando a la edad de tres años son capaces de hacer otro tipo de correcciones. Se ha observado que los niños se autocorrigen tanto para fines comunicativos como para modificar su sistema lingüístico.

Otra característica del lenguaje comunicativo de los niños es que a partir de los dos años saben cómo dirigirse a las personas en función de la edad, rango y contexto (Ervin-Tripp, 1976b). Su estudio muestra cómo los niños usan el imperativo con los amigos y formas más educadas con los adultos. El hecho de que los niños conozcan estructuras más complejas muestra que su decisión de usar formas más simples tiene que tener relación con el desarrollo de su personalidad y con cómo perciben ellos lo que es apropiado y lo que no, desde su propia perspectiva sociolingüística.

La narración es otra de las características del lenguaje del niño. El niño tiene la habilidad de narrar lo que ha ocurrido, separando el presente del pasado y en este proceso es fundamental la ayuda del adulto a través de estrategias como el andamiaje.

## **2.2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA ETAPA INFANTIL**

### **2.2.1. DIFERENCIAS ENTRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA<sup>18</sup>**

*If observing first-language acquisition is like studying the forces of gravity at work by dropping feathers in a vacuum, perhaps taking a look at second-language acquisition is*

---

<sup>18</sup> Vamos a utilizar el término "segunda lengua" independientemente de que se trate del aprendizaje de una lengua en el contexto de la misma (segunda lengua) o fuera del contexto lingüístico de la misma (lengua extranjera). Ambos términos se distinguirán cuando proceda a lo largo de este trabajo.

*more like watching a feather drop from an airplane, buffeted by winds, weighted by moisture, and slowed by pressure (Bialystok y Hakuta, 1994: 4)*

Quizá la mayor diferencia que existe entre los estudios de adquisición de la lengua materna y de segundas lenguas es que estos últimos se refieren, en su mayoría, a adultos, a adolescentes y a postadolescentes. Numerosos estudios sobre adquisición de segundas lenguas parten de las diferencias con los procesos de adquisición de la lengua materna. Una diferencia, para algunos autores, es que la lengua materna "se adquiere" y la segunda lengua "se aprende". Sin embargo, como también apunta Ellis (1994), no se ha llegado a un acuerdo en una definición de adquisición. Prator utiliza incluso los términos *learned* y *taught*, para referirse a la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua, respectivamente:

*A very significant difference between the acquisition of one's mother tongue (L1) and adding a second language (L2) is that the former is merely learned whereas the latter must usually be taught (1969: 95).*

Krashen (1981), por ejemplo, distingue entre adquisición y aprendizaje, refiriéndose con el primer término al proceso no consciente de aprender una lengua, mientras que aprendizaje consistiría en el proceso consciente de estudiarla. Dentro de esta definición de "adquisición" cabrían, por tanto, situaciones de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, especialmente en edades tempranas, en que la lengua no es sólo un fin sino también un medio de aprendizaje de otras destrezas o tareas, con lo que la lengua, en cierta medida, se adquiriría de forma inconsciente<sup>19</sup>.

Prator (1969) habla de la imposibilidad de equiparar las circunstancias que rodean el aprendizaje de la lengua materna con el aprendizaje de una segunda lengua:

*There is actually no way whereby the circumstances under which a child learned his mother tongue can ever be reduplicated for the learning of a second language (Prator, 1969: 98).*

---

<sup>19</sup> En el presente estudio, como se verá más adelante, resulta especialmente difícil delimitar esta distinción. Nuestro *corpus* está basado en datos procedentes de contextos escolares donde se aprende el inglés como lengua extranjera y los niños sólo están expuestos a la lengua, en mayor o menor medida, dentro del aula. Sin embargo, al tratarse de niños de cinco años para los que el entorno del aula se presenta como una continuación de su entorno natural fuera de ella, en muchos de los datos analizados se observará que los niños están realmente aprendiendo la lengua de forma inconsciente, a través de diferentes actividades. Por lo tanto están, de este modo, "adquiriendo la lengua". No obstante, surgen también numerosas muestras en el *corpus* de que los niños están aprendiendo la lengua de forma consciente, como muestran las correcciones lingüísticas a los compañeros y los comentarios metalingüísticos.

Uno de los factores en contra del aprendizaje de segundas lenguas es el tiempo. Este factor es beneficioso en contextos de aprendizaje de segundas lenguas donde la lengua a aprender es la lengua hablada en ese contexto, también fuera del aula. Más complicada es la situación de lo que se ha llamado el aprendizaje de una lengua extranjera, que correspondería al tipo de contexto que nos ocupa en este trabajo. La presión del tiempo, al ser el aula el único contexto de inmersión lingüística en la segunda lengua, hace que el profesor se centre mucho en evitar errores: ofrece el modelo y controla el lenguaje que se utiliza, muy frecuentemente mediante la corrección. Este sistema se acerca mucho al de “*iniciación-respuesta-feedback*” (*initiation-response-feedback*), que proponen Sinclair y Coulthard (1975) como el tipo de interacción más característica del aula. Podríamos decir, por tanto, que lo que Prator propone como situación específica en contextos de segunda lengua, también se daría en el aula de forma muy similar en contextos de primera lengua.

Otro de los aspectos que distingue Prator en ambos contextos es el alto nivel de estructuración que debe llevar a cabo el profesor de una segunda lengua frente a la posibilidad de improvisación en el mismo contexto en primeras lenguas. Esto se debe a que el enfoque que plantea se centra en el aprendizaje de ciertas estructuras gramaticales que el alumno debe internalizar a través de una continua práctica. Sin embargo, sin espontaneidad no hay comunicación y quizá el objetivo primario en el aula en contextos de segundas lenguas no deba ser el aprendizaje de ciertas estructuras gramaticales sino el poder comunicarse de acuerdo a las necesidades del alumno, especialmente cuando hablamos de aprendices de corta edad.

Otra diferencia frente al profesor de la lengua materna puede ser que, debido a la falta de tiempo, muchas veces el profesor de la segunda lengua no se puede permitir el tiempo de preguntar a los niños individualmente. Muchas de las interacciones se suelen basar en actividades formalizadas donde la participación es obligatoria. Se suelen centrar en la imitación del modelo del profesor o en completar el contenido lingüístico presentado por el profesor.

White (1989) apunta el grado de éxito como una de las diferencias fundamentales en la adquisición de la primera y segunda lengua, ya que todos los que aprenden la primera lengua lo consiguen con éxito, mientras que la adquisición de la segunda lengua en su totalidad no se consigue normalmente.

El factor motivación es, para Prator, un factor clave. El niño aprende su lengua materna porque está motivado. Quiere comer, quiere que le den cosas, etc... Prator habla de la poca motivación que ofrece el aprendizaje de una segunda lengua. Como mostraremos en este trabajo, pensamos que en contextos de segunda lengua, en la etapa preescolar, se pueden crear

situaciones que generen esas necesidades de comunicarse en la lengua extranjera y que motiven al uso de la misma.

Al igual que en la primera lengua, el alumno puede aprender una segunda lengua por analogía. Sin embargo, Prator sugiere la enseñanza de reglas siempre y cuando éstas se formulen en un lenguaje sencillo y no técnico. La diferencia está en que en la primera lengua el niño internaliza y descubre las reglas por sí sólo, nadie le enseña estas reglas explícitamente<sup>20</sup>. También presenta como problema la interferencia lingüística, que no se da en el aprendizaje de primeras lenguas. Para White los beneficios que puede aportar la L1 no implican que la GU no opere en la adquisición de segundas lenguas, como tampoco es la fosilización lingüística una prueba de que la GU no opere en la L2<sup>21</sup>.

También White señala la diferencia en el tipo de *input*, ya que en la primera lengua la adquisición tiene lugar con un *input* naturalista mientras que en la segunda lengua el *input* depende del método de enseñanza-aprendizaje, entre otros factores. Y por último considera como factor diferenciador la edad, ya que la mayor parte de los aprendices de la L2 son mayores que los de la L1.

#### 2.2.2. TEORÍAS Y ESTUDIOS SOBRE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

En este apartado vamos a realizar una revisión bibliográfica general de los distintos enfoques y teorías que se han planteado en adquisición de segundas lenguas para centrarnos en algunas de ellas en próximos capítulos. Creemos que cada enfoque ha aportado novedades sobre distintos aspectos y han permitido, desde distintos ángulos, ofrecer más luz a un proceso tan complejo y aún tan oscuro como es la adquisición del lenguaje.

Según Klein (1998), cuando realmente empezaron a realizarse estudios sobre interacción en segundas lenguas fue a partir de los años setenta. Klein critica los enfoques lingüísticos exclusivamente teóricos, exponiendo que no tienen fiabilidad empírica, aunque sin embargo, siguen teniendo prestigio. Según Klein, el principal problema en Adquisición de Segundas Lenguas (*SLA: Second Language Acquisition*) es que hacen falta teorías y sólo se han

---

<sup>20</sup> Sin embargo, en nuestra opinión, el aprendiz de segundas lenguas, especialmente en edades tempranas, no tiene por qué seguir un proceso distinto en la internalización de reglas, del que ha seguido con su lengua materna.

<sup>21</sup> Vamos a utilizar los términos “segunda lengua” y “L2”, así como “lengua materna” y “L1”, indistintamente

llegado a explicar algunos fenómenos específicos sintácticos y morfológicos<sup>22</sup>. Para que haya progreso se deben tener en cuenta las variaciones de los aprendices con respecto a la norma como elementos que influyen en los procesos de adquisición, como algo positivo y no como simples desviaciones de la norma. Hasta ahora el enfoque ha estado, sobre todo, en describir qué elementos del sistema se desviaban de la lengua objeto (análisis de errores), y no tanto en aquellos aspectos de la interlengua en que los alumnos se acercaban a la lengua objeto.

Ellis (1994) clasifica los estudios realizados en el campo de adquisición de segundas lenguas en los que se centran específicamente en el lenguaje del alumno, en factores externos, en factores internos y en factores personales o diferencias individuales. Nuestra revisión bibliográfica, debido al enfoque de nuestro estudio, se va a clasificar de la siguiente manera: estudios sobre el lenguaje del alumno, estudios sobre factores personales y su influencia en la adquisición de la segunda lengua y estudios sobre la relación entre el lenguaje del alumno y el contexto<sup>23</sup>

### 2.2.2.1. El lenguaje del alumno

#### 2.2.2.1.1. Análisis de errores (*Error analysis*)

El análisis de errores fue muy popular en los años setenta, cuando se observó que analizar los errores de los alumnos podía llevar a la comprensión de los procesos de adquisición de segundas lenguas y, de esta manera, poder llegar a las reglas que gobiernan el lenguaje. El estudio de análisis de errores se ha llevado a cabo para comprobar si la adquisición de una segunda lengua es el resultado de transferencias de la lengua materna o de reglas similares a las que forman los niños en la adquisición de la lengua materna. Y aunque se llegó a la conclusión de que los alumnos parecían pasar por diversas etapas de adquisición, ya que la naturaleza de los errores variaba de acuerdo con su grado de desarrollo, los resultados no dejaban de ser incompletos, ya que sólo se ceñían a lo que el alumno decía mal y no a lo que decía bien, y por tanto sólo estudiaba una parte del lenguaje del niño. Otro problema radicaba en la dificultad de clasificar y definir los errores. Frente al análisis de errores, en el "análisis de la actuación" (*Performance Analysis*) no se parte de la perspectiva de la lengua materna sino de cómo una estructura de Interlengua se ha utilizado por el alumno de forma significativa (Dulay et al. 1982;

---

<sup>22</sup> Klein incluso considera discutibles los resultados de algunos de estos estudios sobre morfología y sintaxis.

<sup>23</sup> En este último punto se profundizará más en los capítulos III y IV, ya que este tipo de estudios suponen el marco teórico base en este estudio.

Dulay y Burt, 1974). Sin embargo, estos planteamientos fueron cuestionados porque planteaban que la interferencia de la L1 era mínima.

#### 2.2.2.1.2. El orden de adquisición

El orden en la adquisición de morfemas y las etapas en la adquisición de elementos sintácticos se analizó en los estudios sobre análisis de errores, pero también en estudios transversales y longitudinales en los años setenta y ochenta. Se observó que, en general, las etapas de desarrollo lingüístico en inglés como segunda lengua seguían a aquellas que se habían visto para los niños que aprendían inglés como lengua materna<sup>24</sup> (ver apartado 2.1.2)

#### 2.2.2.1.3. La teoría de la interlengua

El término "Interlengua" fue creado por Selinker (1972) que lo utiliza para referirse a las gramáticas provisionales desarrolladas por los aprendices de segundas lenguas en su camino hacia la competencia en la L2.

Además de la transferencia lingüística de la lengua materna hay otros procesos que utiliza el alumno para aprender la L2. Para Selinker la interlengua de un aprendiz de L2 lleva a cabo varios procesos cognitivos: generalizaciones (extender la regla de la L2 a otro contexto), simplificaciones (reducir el sistema de la L2 a una forma más simple), estrategias comunicativas y transferencias de la lengua materna.

- La transferencia lingüística.

Como término lingüístico la transferencia consiste en la incorporación de elementos de la L1 en el sistema de la L2 que el alumno está intentando construir. La traducción, el cambio de códigos (uso alternativo de L1 y L2 en el discurso) y la mezcla de códigos (uso de L1 y L2 en la construcción de la misma oración) son ejemplos de transferencias comunicativas, es decir, el aprendiz las realiza para poder comunicarse.

---

<sup>24</sup> Meisel, Clahsen y Pienemann (1981), en Ellis (1994), muestran que las reglas del orden de palabras en segundas lenguas se van desarrollando como en el caso de la lengua materna.

Sin embargo, también hay otras transferencias que son fruto del proceso de aprendizaje<sup>25</sup>.

Hay que distinguir entre transferencia positiva (cuando la L1 y la L2 son similares) y transferencia negativa o interferencia (cuando la L1 y la L2 son distintas). Para predecir interferencias se empezaron a realizar estudios contrastivos. La teoría del Análisis Contrastivo (*Contrastive Analysis*), basada en el Conductismo, observó que las diferencias entre dos lenguas implicaban dificultad de aprendizaje y las similitudes, en cambio, facilitaban el aprendizaje debido a la transferencia de estructuras similares. Pero estas conclusiones se pusieron en cuestión con la teoría de Chomsky en los setenta. Se observó que muchos de los errores cometidos por los estudiantes reflejaban procesos intralingüísticos (resultado de procesos basados en el conocimiento del alumno de la L2), es decir, el alumno aplicaba estrategias similares a las que se manifestaban en la adquisición de la primera lengua. Sin embargo, hay también otros factores que intervienen y que no han sido tan estudiados, tales como el contexto de aprendizaje y los factores emocionales.

#### 2.2.2.1.4. Los universales lingüísticos

La aplicación de los universales lingüísticos a la adquisición de segundas lenguas se basa en lo que White (1989) ha denominado *the logical problem of second language acquisition*, que consiste en que los aprendices no pueden descubrir las reglas de la L2 a partir del *input*, puesto que éste no les ofrece toda la información que necesitan<sup>26</sup>. Así, concluye, deben recurrir a otros conocimientos: el conocimiento de universales lingüísticos y el conocimiento de la L1.

#### 2.2.2.2. Factores personales en la adquisición de una segunda lengua

---

<sup>25</sup> Legenhausen (1991) argumenta que no siempre que se da el cambio de código es como estrategia compensatoria para comunicarse. En su estudio, en el que compara aprendices con hablantes bilingües, concluye que, en ambos casos, el cambio de código constituye un registro en sí. En el caso de los aprendices tiene funciones como, por ejemplo, la de compensar la artificialidad provocada por el uso exclusivo de la L2 en clase.

<sup>26</sup> White plantea que la L2 muestra a veces un grado de sofisticación que no puede haberse obtenido del *input* y el *input* simplificado del habla del profesor no puede explicar la adquisición de estructuras complejas. Otro defecto del *input* sería que la evidencia negativa, que no se da en la L1, se da en la L2 pero no todos los aprendices la reciben.

Los alumnos difieren en numerosos aspectos que van a afectar a la adquisición de la segunda lengua. Muchos de estos aspectos, como la motivación o las estrategias de aprendizaje, son variables y están influidos por el entorno social y otros factores afectivos. Sin embargo, algunos aspectos, como la edad y las aptitudes (la capacidad de aprendizaje de la lengua que posee el aprendiz) son relativamente estables.

#### 2.2.2.2.1. La motivación

Se ha demostrado que la motivación tiene gran influencia en la adquisición de la L2. Hay diferentes tipos de motivación. Puede ser causativa, cuando tiene un efecto en el aprendizaje, o resultativa, como consecuencia del aprendizaje. También puede ser intrínseca, derivada de los intereses y necesidades del aprendiz o extrínseca, derivada de fuentes externas, tales como la recompensa económica.

#### 2.2.2.2.2. Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias que el alumno utiliza para el aprendizaje de una segunda lengua han sido identificadas y clasificadas de distintas formas (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990). Oxford (1990), por ejemplo, propone la siguiente clasificación:

- Estrategias directas:
  - memoria (ej. colocar palabras en contexto)
  - cognitivas (repetir, traducir, etc...)
- Estrategias indirectas:
  - metacognitivas<sup>27</sup> (reflexionar sobre el propio aprendizaje)
  - afectivas (re bajar niveles de ansiedad)
  - sociales (ej. buscar oportunidades para hablar con nativos)

---

<sup>27</sup> Muchas veces el profesor tiene tendencia a fomentar en el alumno las estrategias directas, en detrimento de otras estrategias como las metacognitivas (Llinares García, 1999).



#### 2.2.2.2.3. La edad

La mayor controversia en los estudios sobre la edad y su influencia en la adquisición de una segunda lengua reside en si hay o no hay un periodo crítico en la adquisición de la L2. Uno de los aspectos que más ha interesado, en relación con la teoría de la GU, ha sido si los aprendices de L2 tienen acceso al conocimiento innato de los universales lingüísticos que se supone que guían al niño en el aprendizaje de la L1. También se ha argumentado que algunos aspectos de la segunda lengua (tales como la pronunciación) se adquieren mejor en edades tempranas y otros se adquieren más rápidamente con mayor edad (como las estructuras gramaticales).

#### 2.2.2.3. La relación entre el contexto y el lenguaje del alumno

Los factores relacionados con el entorno donde se produce el aprendizaje juegan un papel central en teorías conductistas, mientras que las teorías mentalistas dan un papel central a los factores internos. Los enfoques cognitivos, unos más que otros, combinan ambos factores.

##### 2.2.2.3.1. Factores sociales

Los factores sociales, más que tener una influencia directa en el aprendizaje, influyen en la actitud del alumno que a su vez tendrá un efecto sobre los resultados del aprendizaje. Teorías que desarrollan este enfoque son la "Teoría de la aculturación" de Schumann (1978), según la cual el alumno adquiere la segunda lengua en la medida en que se integre social y psicológicamente en el grupo de la lengua extranjera o el "Modelo socio-educativo del aprendizaje de la L2" (Gardner, 1985), donde el entorno social y cultural en el que crece el alumno va a determinar la motivación del mismo hacia el aprendizaje de esa lengua y, como consecuencia, su desarrollo lingüístico en la misma.

##### 2.2.2.3.2. El *input* y la interacción

Parece obvio que la adquisición de una segunda lengua sólo se puede dar cuando el alumno tiene acceso al *input* de la L2 (Ellis, 1994).

Como hemos expuesto anteriormente, en el apartado sobre el papel del *input* en la adquisición de la lengua materna, hay diferentes enfoques y visiones sobre la teoría del *input*. Las teorías conductistas le dan mucha importancia, basando el proceso de adquisición en

presentar el *input* y hacer que los alumnos lo practiquen, no otorgándole al alumno, por tanto, un papel activo en el proceso. Sin embargo, Chomsky observaba la falta de correspondencia entre el *input* y la producción del alumno y argumentaba que esto se debía a los procesos en la mente del alumno, que convertían el lenguaje del *input* en una forma que el sujeto podía conservar y utilizar en la producción. Sin embargo, esta visión mentalista del *input* ha sido criticada por lingüistas como Hatch (1978b) que sugiere que una lengua se adquiere aprendiendo a comunicarse en ella.

Sigue habiendo, por tanto, la oposición entre los que consideran que el *input* sirve como desencadenante del *LAD* (White, 1987) y los que consideran que el *input*, a través de la interacción, contribuye directamente a la adquisición (Long, 1985). Para este último el *input* que se hace comprensible a través de los ajustes conversacionales que se producen cuando hay un problema de comprensión es fundamental para la adquisición<sup>28</sup>.

- La teoría del *input* comprensible

Según Krashen (1985) los seres humanos adquieren el lenguaje cuando el *input* es comprensible. Según su teoría, el habla surge como resultado de la competencia adquirida mediante el *input* comprensible. Sin embargo, el *input* comprensible no es suficiente para la adquisición, ya que es el filtro afectivo el que va a facilitar o impedir la adquisición del mensaje.

Krashen habla del "conocimiento adquirido", como el que se realiza de forma subconsciente como resultado de la comunicación natural, y el "conocimiento aprendido", que es producto del estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. Para él este último tipo de conocimiento es únicamente válido para el uso del corrector (*monitor*).

Frente a autores como Seliger (1977) y Wong-Fillmore (1985) que sugieren que cuanto más tiempo se esté expuesto al *input* en una segunda lengua tanto más será la competencia en ella, para Krashen esta relación es positiva cuando el *input* es

---

<sup>28</sup> Sin embargo Sharwood Smith (1986), en Ellis (1994), expone que los procesos de adquisición y de comprensión no son los mismos, ni tienen por qué estar necesariamente relacionados.

comprensible. En el presente estudio, estaremos más en la línea de Long, que hemos apuntado antes, y Hatch, que abogan por el papel del *input* a través de la interacción<sup>29</sup>.

- La teoría del *output* comprensible

Swain (1985) se fija en el papel de la producción del alumno en la adquisición de una segunda lengua. Se centra en la importancia del *output* para desarrollar una serie de elementos gramaticales que no se adquieren solamente con el *input* comprensible. Swain distingue entre comprensión y producción y los diferentes procesos psicolingüísticos que se dan en cada uno de los procesos. Según Swain, el éxito en la comprensión tiene lugar sin un análisis lingüístico completo del *input*. En cambio, para la producción se necesita planificar las oraciones que se van a utilizar para los distintos mensajes.

No obstante, a pesar de las diferencias, tanto Krashen como Swain se centran en el papel que juegan el *input* y el *output* en el desarrollo de aspectos formales del lenguaje, y no en aspectos pragmáticos y discursivos. De igual manera, Hatch (1978b) estudia cómo el proceso colaborador en la construcción del discurso fomenta el desarrollo de estructuras nuevas.

- La hipótesis interaccionista

Long (1996), basándose en Krashen (1985) y su hipótesis de que el *input* comprensible es una condición necesaria en el proceso de adquisición de segundas lenguas, plantea que el *feedback* negativo que se da en la interacción facilita la adquisición. En apoyo de esta hipótesis hay otros estudios como el de Gass y Varonis (1994) o Pica (1994), que habían explorado el efecto de la interacción en la producción. Pica (1994) muestra que cuando las oraciones son repetidas, reformuladas y reorganizadas para fomentar la comprensión, los alumnos tienen más oportunidades de darse cuenta de características de la L2. El estudio de Gass y Varonis (1994) concluye que la negociación en la interacción influye en la producción, que midieron con la capacidad del alumno para dar direcciones.

---

<sup>29</sup> La teoría de Krashen se centra en la comprensión y no en la interacción con el *input* como factor fundamental para la adquisición de una segunda lengua.

Mackey (1999) analiza la relación entre diferentes tipos de interacciones conversacionales y la adquisición de una segunda lengua y cita otros estudios que apoyan la hipótesis de Long (entre otros, Ellis, Tanaka y Yamazaki, 1994, sobre la adquisición de vocabulario). Mackey argumenta que el grado de desarrollo lingüístico gramatical está relacionado con la naturaleza de la interacción y la actuación del alumno (los que participan más activamente en la interacción frente a los que adoptan un papel más pasivo). Long critica el valor del "*input* modificado" para la adquisición de una segunda lengua, a pesar de que es bastante corriente en libros de texto de *ELT*. Este tipo de *input*, aunque pueda ser útil para el alumno pues facilita la comprensión, es poco beneficioso pues tiene menos oportunidades de darse cuenta de la falta de correspondencia entre su propio *output* y la segunda lengua.

La "hipótesis interaccionista" dice que las condiciones para el aprendizaje de la segunda lengua se dan cuando hay negociación. Según Long (1996), el *feedback* negativo tiene lugar o bien a través de la negociación del significado o bien a través de las reformulaciones<sup>30</sup>. En palabras de Gass (1991: 136):

*Nothing in the target language is available for intake into a language learner's existing system unless it is consciously noticed*

- La instrucción formal

En los últimos años se ha vuelto a dar importancia a la enseñanza explícita de aspectos formales. Sin embargo, estudios como el de Taylor (1983) señalan la ineficacia de la enseñanza explícita de la gramática, argumentando, entre otros motivos, que el orden de adquisición de las reglas gramaticales está más regido por las necesidades comunicativas que por el orden de enseñanza.<sup>31</sup>

Se han hecho numerosos estudios sobre el efecto de la instrucción formal en la adquisición de una segunda lengua. El estudio de White et al.

---

<sup>30</sup> Sin embargo, como el mismo Long observa, las reformulaciones pueden ser ambiguas, ya que el alumno puede no saber si se trata de una simple reformulación de lo mismo o de un modelo de la versión correcta.

<sup>31</sup> Realmente no propone que no se enseñe la gramática explícitamente, sino que se introduzcan explicaciones dentro del contexto de una interacción comunicativa, reconociendo así el alumno la utilidad comunicativa inmediata de una nueva forma.

(1991) se centra en si la enseñanza de aspectos gramaticales específicos influye en su adquisición (y citan a Ellis, 1984a y Pica 1983 como algunos de los estudios que comparan el lenguaje producido por algunos alumnos bajo instrucción con el de otros sin ella, para ver los efectos de la instrucción formal). Ellis sostiene que la instrucción gramatical da resultado y aboga por el “programa estructural” (*structural syllabus*), dirigido hacia el conocimiento explícito y no hacia el conocimiento implícito, es decir, para Ellis debe haber un intento deliberado por parte del profesor de hacer a los alumnos conscientes de las características específicas de la L2. La práctica, según Ellis, puede tener gran importancia para ayudar a los alumnos a controlar el conocimiento de fórmulas, pero no en el aprendizaje de elementos gramaticales (frente a lo que se planteaba en enfoques conductistas).

También Fotos (1993) enfatiza la importancia fundamental de la instrucción formal para hacer al alumno más consciente de las estructuras gramaticales. Tras comparar lecciones de gramática dominadas por el profesor y actividades interactivas dirigidas a resolver aspectos gramaticales, comprueba que ambos tipos de clases son igualmente eficaces en lo que se refiere a hacer consciente al alumno de las estructuras gramaticales en un *input* comunicativo posterior. Como esta misma autora apunta en la conclusión de su estudio, falta ver si el ser consciente de estas estructuras se relaciona con el uso de las mismas en el *output* del alumno.

Frente a estos enfoques, otros estudios (Dulay y Burt, 1974) sobre errores sintácticos en el lenguaje de niños aprendices de inglés como segunda lengua sugieren la no necesidad de la enseñanza explícita de la segunda lengua, ya que los errores que cometen los niños son parecidos a los que cometen los niños nativos en su lengua materna, y por tanto se deben al desarrollo y no a transferencias de la L1.

En el capítulo III se volverá a tratar la influencia del *input* y la interacción, centrándonos en el contexto del aula y en el lenguaje del profesor.

#### 2.2.2.3.3. Estudios pragmáticos

Los estudios pragmáticos engloban los estudios sobre deixis (la forma en que la lengua codifica elementos del contexto del enunciado), sobre implicatura conversacional (la forma en que se utiliza la lengua para ofrecer significados que no están codificados lingüísticamente), sobre actos ilocutivos (el uso de la lengua para realizar actos de habla como afirmar, preguntar, etc...), la estructura conversacional (cómo se estructura la conversación a través de turnos) y reparaciones<sup>32</sup> (*repairs*).

Una de las limitaciones de la mayor parte de los estudios pragmáticos realizados hasta ahora es que muchos se han llevado a cabo para explicar aspectos formales (Hatch, 1978b). Sin embargo, recientemente se ha estudiado la adquisición de la competencia pragmática en sí misma. La mayor parte del trabajo se ha centrado en actos ilocutivos. Blum-Kulka et al. (1989), por ejemplo, se centran en las dificultades que tienen incluso estudiantes avanzados de segundas lenguas en codificar de manera adecuada peticiones y disculpas.

Los estudios pragmáticos sobre segundas lenguas y sobre el lenguaje infantil se tratarán con detenimiento en el capítulo IV.

#### 2.2.3. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA ETAPA INFANTIL

Como ya hemos apuntado anteriormente, está demostrado por pedagogos y psicólogos el valor que tiene el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas. La comprensión es fundamental como primer paso en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Winitz, 1981). Si observamos la adquisición de la segunda lengua, sobre todo, como un proceso de adquisición de elementos formales, se puede pensar que en los primeros niveles se debe trabajar en la comprensión y en estructuras básicas. Sin embargo, si pensamos en la segunda lengua desde un punto de vista funcional, creemos que se puede empezar también a trabajar en producción a una edad temprana aunque dichas funciones se lleven a cabo a través de estructuras básicas y no siempre gramaticalmente correctas. Las situaciones deben ser familiares para el niño para facilitar la comprensión, pero también para facilitar la producción el niño tiene que saber primero lo que quiere o necesita decir, para así poderlo expresar en la segunda lengua.

---

<sup>32</sup> Traducción propuesta por Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997)

Genesee (1994) señala que el lenguaje debe aprenderse en contextos interactivos y destaca la importancia del lenguaje que el niño escucha del adulto para poderse crear su sistema lingüístico. También en una segunda lengua el niño adquiere el lenguaje a través de la imitación y de la reformulación de hipótesis en la interacción con otros hablantes, para crear la interlengua. Pero el lenguaje del adulto y la interacción con los demás no sólo le sirve para mejorar su sistema lingüístico formal sino, siempre y cuando las situaciones lingüísticas lo favorezcan, el sistema funcional<sup>33</sup>. Asimismo, para que la interacción dé su fruto en la adquisición de la segunda lengua, el niño debe encontrarse en un entorno afectivo adecuado.

En este apartado vamos a ofrecer una visión general de lo que es el bilingüismo y los diferentes contextos de aprendizaje de segundas lenguas para pasar al aprendizaje de una lengua extranjera en edad temprana, que es el contexto de aprendizaje que nos ocupa en este trabajo. Primeramente, vamos a dar una visión general del desarrollo psicolingüístico del niño en la etapa preescolar, centrándonos en la edad de los cinco años, que corresponde a la edad de los sujetos de nuestro estudio.

### **2.2.3.1. El desarrollo psicolingüístico del niño en la etapa preescolar (de dos a cinco años)<sup>34</sup>**

#### **2.2.3.1.1. El desarrollo cognitivo**

- El pensamiento de los niños

Según Stassen Berger et al. (1995) los niños en edad preescolar son expertos en resolver los problemas diarios de tipo práctico, tales como resolver una disputa sobre juguetes con un amigo o saber cómo construir algo. Aunque tienen más problemas en la resolución de problemas de tipo más abstracto, sin embargo, los estudios realizados demuestran que, con la ayuda del adulto, el niño en edad preescolar es capaz de resolver este tipo de problemas.

El niño en edad preescolar se ha caracterizado por tener mala memoria. Esto no quiere decir que tenga una mala memoria *per se* sino que aún no ha

---

<sup>33</sup> En contextos de lengua extranjera, como veremos en este estudio, estas situaciones deben ser creadas y promovidas por el profesor.

<sup>34</sup> Al ser los sujetos de nuestro estudio niños de cinco años y estar en el último año de la etapa preescolar, algunas de las características que aquí se presentan ya habrán sido superadas por los sujetos de nuestro estudio.

adquirido las habilidades para poder almacenar los acontecimientos pasados, y poder recuperar estos recuerdos, cuando sea necesario, más adelante. Sin embargo, tienen la capacidad extraordinaria para almacenar en la mente una representación de los acontecimientos pasados que pueden utilizar más adelante de otras maneras. Esta representación se hace a través de resúmenes de la estructura del suceso que permiten recordar experiencias concretas. Asimismo, otra posible prueba de la memoria deficiente del niño de dos a cinco años es que, cuando el adulto le pide que narre un suceso, se fija en aspectos totalmente distintos y que se podrían considerar poco importantes por el adulto, como el fijarse en la persona que coge las entradas cuando sus padres le preguntan qué tal lo ha pasado en el circo.

La ayuda de los padres es fundamental para que los niños recuerden los detalles de su experiencia, que de otra manera se escaparían a su observación (Hudson, 1990, en Stassen Berger et al., 1995). Los padres varían en su forma de orientar a los niños pequeños para que recuerden acontecimientos pasados: algunos hacen preguntas concretas y después repiten la respuesta del niño. Otros padres elaboran más y complementan el recuerdo del niño con información adicional (Reese, E. y Fivush, R. 1993, en Stassen Berger et al., 1995).

En edad preescolar los niños son capaces de categorizar objetos y personas, no sólo con atributos físicos, sino también sus acciones y características. Desarrollan teorías que luego confirman o desmienten, especialmente sobre acontecimientos y fenómenos que tienen una presencia destacada en su experiencia cotidiana<sup>35</sup>.

En contraste con la opinión tradicional de que el niño de preescolar es egocéntrico, la psicología evolutiva ha demostrado que se esfuerza en entender cómo y por qué existen diferentes puntos de vista. También se da cuenta de que los estados mentales pueden no reflejar la realidad con exactitud, y que las personas pueden equivocarse o ser engañadas.

### La teoría de Piaget sobre el pensamiento

---

<sup>35</sup> Como veremos más adelante, el hablar de la experiencia personal es una de las funciones fundamentales en el lenguaje del niño de cinco años, y creemos que se debe promover también en la lengua extranjera.



Como ya hemos indicado, Piaget desarrolló una descripción del desarrollo cognitivo en la primera infancia, aunque subestimando la importancia del contexto social. Para Piaget la característica más importante del desarrollo cognitivo durante los años preescolares es el crecimiento del pensamiento simbólico (la capacidad de utilizar palabras, objetos y acciones como símbolos para pensar y comunicarse). Si a partir del año y medio los niños utilizan muñecos para representar personas, estos juegos se van haciendo más complejos y a la edad de cuatro o cinco años ya comparten su juego con los demás.

La complejidad simbólica cada vez mayor, reflejada en los juegos, se acompaña de un lenguaje más elaborado, que es manifestación del pensamiento simbólico. Sin embargo, para Piaget, los niños en edad preescolar tienen un pensamiento pre-lógico (ver apartado 2.1.2): los niños suelen pensar de forma irreversible, es decir, no pueden aplicar la idea de que si se revierte un proceso, nos devolverá a las condiciones originales a partir de las que se inició dicho proceso. En segundo lugar, los niños centran su análisis en un aspecto de la realidad, excluyendo los demás (ej. "padre" sólo es un "papá", y no un hijo, hermano, etc...). Finalmente, a veces razonan de manera estática, siendo válida para ellos o una cosa u otra, pero no dos al mismo tiempo.

### La teoría de Vygotsky sobre el pensamiento

Los niños en edad preescolar aprenden en un entorno social, donde los padres, profesores, hermanos mayores, etc. intentan orientar el crecimiento cognitivo, ayudándoles en las tareas, dándoles instrucciones y apoyando su interés y motivación. Por su parte, los niños plantean numerosas preguntas, intentando involucrar a cualquier persona en su búsqueda cognitiva. Como ya hemos señalado en este capítulo, frente a Piaget, que suele considerar el crecimiento cognitivo como un proceso de crecimiento individual, propulsado por la experiencia y por la madurez biológica, Vygotsky creía que el crecimiento cognitivo estaba fomentado por los procesos culturales que configuran las experiencias y los objetivos. Para él, por tanto, el crecimiento cognitivo más que un proceso individual es más bien un proceso de actividad social que avanza bajo la orientación de padres, etc... , quienes canalizan el aprendizaje del niño.

Para Vygotsky, el lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo en dos aspectos básicos. Uno de estos aspectos es el del "habla privada", diálogo

interno en que una persona se habla a sí misma (en los adultos se suele hacer en silencio, pero en niños pequeños es muy normal que se haga en voz alta) y que ayuda a los niños a pensar, revisando lo que saben, decidiendo lo que tienen que hacer y explicándose a sí mismos los acontecimientos. El otro aspecto es como "mediador" de la interacción social que constituye una parte vital del aprendizaje.

- El desarrollo del lenguaje

En los años preescolares tiene lugar una "explosión del lenguaje", en la que el vocabulario, la gramática y los usos pragmáticos experimentan una gran mejoría.

### El vocabulario

A la edad de los seis años el léxico de un niño contiene un promedio de más de 10.000 palabras (Stassen Berger et al., 1995). La velocidad con la que un niño adquiere palabras nuevas y las relaciona con categorías y conceptos depende de las conversaciones que tenga con los adultos, como sugiere Vygotsky. A los cinco años los niños parecen poder entender y utilizar casi cualquier término que han escuchado y son capaces de aprender cualquier palabra mientras se utilice en contexto. Los niños en edad preescolar pueden empaparse del lenguaje como esponjas, lo que hace que muchos investigadores consideren la infancia como un periodo crucial para el aprendizaje de una segunda lengua.

### La gramática

A partir de los tres años, los niños son capaces de colocar un sujeto ante un verbo y éste ante un objeto. Pueden formar plurales, el presente, pasado y futuro de los verbos, la forma personal y posesiva de los pronombres. Pueden crear interrogativas y utilizar los verbos auxiliares. También dominan el uso de formas negativas, siendo capaces de ir más allá del "no". Los psicólogos evolutivos seguidores de Chomsky explican este dominio de las normas básicas del lenguaje con la existencia de un programa mental innato, que les ayuda a poder deducir las normas de su lengua materna. Para apoyar esta idea, indican

que los niños de todo el mundo pasan por fases y secuencias similares en la adquisición del lenguaje (Slobin, 1985).

Por otro lado, los niños se benefician de poder oír en casa conversaciones que representan modelos de buena gramática y aprovechan las correcciones implícitas que les hacen sus padres para construir oraciones gramaticalmente correctas.(Stassen Berger et al., 1995)<sup>36</sup>

### La pragmática

Zaporet et al. (1974) analizan las motivaciones observadas en los niños menores de siete años para su comunicación con el adulto y recogen tres tipos de motivaciones fundamentales:

- obtener rápidamente los resultados deseados en su actividad práctica
- obtener información cognitiva sobre las cosas
- solicitar una conversación sobre sus relaciones con otras personas

Estos autores apuntan que los niños de cinco años demuestran ser más independientes que los de cuatro años y su comunicación se suele centrar en su persona y vida, en primer lugar, y en segundo lugar sobre parientes y conocidos.

Según Foster-Cohen (1999), teniendo en cuenta que los niños de una misma edad pueden tener desarrollos lingüísticos distintos, los niños de cinco años suelen ser ya capaces de hacer definiciones. El uso funcional del lenguaje depende mucho de con quién están hablando. Suelen utilizar el nombre propio muy frecuentemente para llamar la atención del oyente y se repiten constantemente también para llamar la atención. Según el análisis de Foster-Cohen, cuando el niño habla con otro niño de su edad, abundan las preguntas sobre cosas personales y los acuerdos y desacuerdos sobre las cosas. En cambio, en la interacción con la madre el niño usa más preguntas.

#### 2.2.3.1.2. El desarrollo social: el concepto de uno mismo

---

<sup>36</sup> Esto contradice la idea chomskiana de que la evidencia negativa no surte efecto en la adquisición de una lengua.

Los años preescolares están llenos de ejemplos sobre la emergencia de la conciencia de uno mismo. Los niños hablan de quiénes son y quiénes no son e insisten en las posesiones que les pertenecen. Este concepto del yo se define por el número de competencias que demuestran su independencia e iniciativa, y a esta edad aprovechan casi todas las oportunidades para demostrar que "ellos son capaces de hacerlo". Una interacción típica entre niños en edad preescolar consiste en alardear de cualquier juguete, ropa o habilidad interesante que puedan tener (Stassen Berger et al., 1995).

Normalmente, los niños en edad preescolar tienen una impresión de sí mismos bastante positiva. Sin embargo, cada vez les interesa más la evaluación externa que hagan otras personas sobre su conducta. Los niños más mayores, frente a los más pequeños, se sienten miembros activos de una cultura y quieren hacer las cosas bien, sintiéndose culpables cuando sus esfuerzos dan como resultado el fracaso o la crítica.

### **2.2.3.2. El bilingüismo**

#### **2.2.3.2.1. Teorías y enfoques**

Desde una perspectiva lingüística de tipo generativista, Chomsky insiste en que, para progresar en teoría lingüística, el estudio de la competencia gramatical debe preceder al estudio de la competencia pragmática. Asimismo, el estudio de la actuación depende en gran medida de la comprensión de la competencia. Sin embargo, para Romaine (1995), la mejor forma de entender el bilingüismo es al revés, viendo lo que la actuación nos dice sobre la competencia, siendo éste el método que vamos a utilizar en el presente estudio.

Por otra parte, para el estudio del bilingüismo debemos ir más allá de lo que se describe en lingüística teórica. Dentro de la lingüística, el estudio de la adquisición de una segunda lengua siempre se ha considerado como el campo de estudio de la disciplina llamada Adquisición de Segundas Lenguas (*Second Language Acquisition*) (Ellis, 1994; Klein, 1998). Si nos fijamos en otras disciplinas que se interesan en aspectos del lenguaje, vemos que se centran en ciertos aspectos del bilingüismo y dejan otros. Por ejemplo, los psicólogos han investigado el efecto del bilingüismo en procesos mentales, los sociolingüistas se han fijado en la heterogeneidad lingüística como fenómeno social y los educadores se han centrado en el bilingüismo y su relación con las leyes y reformas educativas.

Sin embargo, en todos estos casos, muchas veces el bilingüismo se ha considerado como un tipo de desviación de la norma. En nuestra opinión, es fundamental que el bilingüismo no se vea como un fenómeno del lenguaje, sino de su uso. El uso de diferentes lenguas en comunidades bilingües tiene importantes implicaciones para un gran número de actividades. El principal objetivo del estudio del bilingüismo debería estar en lo que Hymes ha llamado “competencia comunicativa”, concepto que incluye lo que Chomsky ha llamado “competencia” y otros aspectos que Chomsky incluiría en la categoría de “actuación”.

#### 2.2.3.2.2. Definición de bilingüismo

De igual manera que hay diferentes tipos de bilingüismo, también hay diferentes formas de definirlo. Para Bloomfield (1933, en Romaine, 1995) supone la competencia nativa en dos lenguas. En cambio, para Haugen (1953, en Romaine 1995) el bilingüismo empieza cuando el hablante de una lengua puede producir oraciones completas y con significado en la otra lengua. Diebold (1964, en Romaine 1995) considera ya bilingüismo incipiente cuando una persona puede decir algo en la otra lengua, aunque sean palabras sueltas. Light, R.L. (1968) ya define el bilingüismo en el marco del aula, excluyendo el concepto de adquisición de una lengua cuando ésta es el objeto de aprendizaje:

*The use of two languages as mediums of instruction for any part or all of the school curriculum except the languages themselves (Light, 1968: 125)*

#### 2.2.3.2.3. Tipos de bilingüismo

Hay numerosas variedades de bilingüismo atendiendo a factores contextuales, factores personales (edad, motivación, memoria, etc.), la función en el uso de las dos lenguas, etc...

Una de las distinciones básicas que se han hecho ha sido entre “bilingüismo compuesto” y “bilingüismo coordinado” (Weinreich, 1968, en Romaine, 1995; Beebe, 1988). En el “bilingüismo compuesto” el niño aprende las dos lenguas en el mismo contexto y tendría en el cerebro dos etiquetas verbales para un mismo concepto, es decir, el mismo sistema cognitivo para ambas lenguas (éste sería el caso de aprender dos lenguas en casa)<sup>37</sup>. El sistema nativo para cada lengua viene reforzado por el *input*, y así el niño tiene más posibilidades de dominar más la lengua del país donde vive. El “bilingüismo coordinado” es aquel en que la persona aprende las

<sup>37</sup> Se ha discutido mucho si los niños bilingües desarrollan dos lenguas en paralelo o si comienzan con un único sistema. Las últimas investigaciones parecen avalar la hipótesis de que los dos sistemas están separados desde el principio (Foster-Cohen, 1999).

lenguas en contextos separados, con lo que habría dos sistemas conceptuales distintos para cada lengua (éste sería el caso de aprender una de las lenguas en el colegio).

Este último tipo de bilingüismo suele implicar a niños hijos de inmigrantes que aprenden la segunda lengua paralelamente a la lengua materna en el colegio y fuera de su entorno familiar, ya que es la lengua del país donde se encuentran<sup>38</sup>. Estados Unidos y Canadá son ejemplos de contextos bilingües donde se han realizado numerosos estudios en torno al tema del bilingüismo. En el caso de Estados Unidos se plantean la forma de enseñar inglés a los aproximadamente cinco millones de niños en edad escolar que tienen otra lengua materna, principalmente el español, y en Canadá la situación es mucho más compleja, ya que el bilingüismo es parte de un proceso de lucha cultural y política.

En estos contextos se han puesto en práctica distintos enfoques, desde la "inmersión total", en la que la instrucción del niño se hace totalmente en la segunda lengua, hasta la "inmersión inversa", en la que al niño se le enseña su lengua nativa hasta casi el final de la infancia, y la segunda lengua se le enseña como un idioma extranjero. También hay variaciones sobre estos enfoques que enseñan algunas asignaturas en un idioma y otras en otro. Sin embargo, hay pocos estudios longitudinales cuidadosamente controlados que evalúen la efectividad de los diferentes enfoques. Las investigaciones más exhaustivas se han realizado en Canadá (Genesee, 1994), donde tanto el inglés como el francés son asignaturas oficiales que todos los niños deben aprender. En Canadá se ha demostrado que la inmersión es un éxito, no sólo con los niños inmigrantes que no hablan ni inglés ni francés, sino también con los niños anglófonos que reciben toda su enseñanza exclusivamente en francés en sus primeros años escolares, y gradualmente reciben más formación en inglés. Estos niños llegan al mismo nivel que los niños anglófonos que han recibido la enseñanza en inglés, y les superan, por supuesto, en su dominio de francés.

Sin embargo, el término bilingüismo se viene utilizando también últimamente en contextos escolares de aprendizaje de una lengua extranjera, pero donde la lengua no es sólo una asignatura o el fin del aprendizaje sino también el medio para llegar a otros aprendizajes no exclusivamente lingüísticos. Los centros "bilingües" van desde aquellos en que los niños tienen inmersión total en inglés (colegios privados ingleses, por ejemplo) hasta diferentes tipos de centros con diferentes grados de inmersión. Algunos de estos centros serán objeto de nuestro análisis en el presente estudio.

---

<sup>38</sup> También se usa el término *second language learning* (aprendizaje de una segunda lengua), frente a *foreign language learning* (aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo, en el país de origen del aprendiz)

#### 2.2.3.2.4. La hipótesis del periodo crítico

La noción de “periodo crítico” (*critical period*) la sugirió por primera vez el psicólogo Lenneberg (1967) (en Foster-Cohen, 1999), el cual propone que distintos aspectos del desarrollo humano (entre ellos el lenguaje) surgen en un momento genético específico y posteriormente son moldeados por la experiencia.

Según estudios realizados en el campo de la neurolingüística, la plasticidad del cerebro se da hasta la edad de los nueve a doce años, lo que se ha venido a llamar “periodo crítico”. La mayor parte de estos estudios se han realizado en adquisición de primeras lenguas y con sujetos que tenían algún daño en el cerebro.

Según Aitchison (1998), hay pruebas de que la lateralización y, en concreto, la especialización del hemisferio izquierdo del cerebro en el lenguaje se da ya incluso en bebés de menos de un año. Hay estudios de niños que estuvieron aislados hasta mucho después del periodo en que hubieran adquirido la lengua en circunstancias normales, y se ha visto cómo en el caso de una niña de seis años el progreso fue rápido, una vez encontrada, y pasó por las etapas de desarrollo lingüístico en un tercio del tiempo que normalmente se necesita. Sin embargo, esto fue distinto en el caso Genie, una niña que fue encontrada con catorce años, y que progresó de una manera mucho más lenta (Curtiss, 1977).

Si extrapolamos todo esto a la adquisición de una segunda lengua, podemos decir que, de igual forma que en una primera lengua, la exposición temprana es fundamental, aunque habría que distinguir diferentes aspectos de la lengua que se llegan a dominar en distintas etapas/edades del niño (Locke, 1997 en Aitchison, 1998).

La hipótesis del periodo crítico de Lenneberg se pone en duda con el hecho de que también las personas mayores son capaces de aprender una segunda lengua, aunque sea con desviaciones fonéticas. Sin embargo, él argumenta que la organización del cerebro para el aprendizaje de una lengua ya ha tenido lugar en la infancia, y que la hipótesis del periodo crítico sólo afectaría a la primera lengua. Frente a esta explicación, se podría argumentar que para el aprendizaje de una segunda lengua hay que volver sobre los pasos en la adquisición de la lengua materna, al haberse demostrado las similitudes entre la adquisición de una primera y una segunda lengua, con lo que habría mayor dificultad si ya se ha superado el periodo crítico. Por tanto, y según concluyen Bialystok y Hakuta (1994), la evidencia del periodo crítico en la adquisición de segundas lenguas es confusa.

Una de las ventajas del aprendizaje de una lengua en una edad temprana es que el periodo de tiempo de exposición a la lengua es mayor. Sin embargo, el tipo de práctica pedagógica es también crucial. Según Beebe (1988), alumnos con programas centrados en la realización de actividades y no dominados por el profesor han conseguido el mismo nivel oral que alumnos con programas dominados por el profesor y con el doble de tiempo de exposición a la lengua.

#### 2.2.3.2.5. El aprendizaje de lenguas basado en contenidos

Fishman y Lovas (1970) distinguen cuatro categorías de programas bilingües en el contexto norteamericano para niños de habla hispana. En su clasificación, sin embargo, no incluyen programas de enseñanza del inglés como segunda lengua, ya que no contemplan la instrucción en la lengua materna del estudiante. Estos autores definen la educación bilingüe en zonas de habla hispana como el modelo de educación que utiliza tanto el español como el inglés como medio de instrucción. Los programas bilingües que recogen son los siguientes:

- Bilingüismo de transición (*Transitional bilingualism*)

En estos programas se usa el español en los primeros cursos en la medida necesaria para que los alumnos se adapten a la escuela y puedan dominar los contenidos hasta que sus destrezas en inglés se desarrollen y se pueda utilizar el inglés como medio de instrucción.

- Bilingüismo con monoliteracidad<sup>39</sup> (*Monoliterate bilingualism*)

Estos programas contienen objetivos de desarrollo en ambas lenguas para las destrezas orales, pero no se preocupan de las destrezas escritas en la lengua materna. Se centran en desarrollar la fluidez en español como vínculo entre casa y escuela pero no se preocupan del desarrollo de la lectura y escritura en la lengua materna.

- Bilingüismo parcial (*Partial bilingualism*)

Se busca la fluidez y la capacidad de leer y escribir en ambas lenguas. Sin embargo, la lectura y escritura en la lengua materna se restringe a los contenidos relacionados con

---

<sup>39</sup> Hemos acuñado el término a partir de la traducción de “biliteracidad” para el término *biliteracy* por Alonso-Cortés, en Baker (1993).



aspectos culturales del grupo étnico, utilizándose más en asignaturas como ciencias sociales y literatura y menos en ciencias naturales y matemáticas.

- Bilingüismo completo (*Full bilingualism*)

Los alumnos desarrollan todas las destrezas en ambas lenguas y en todos los dominios/asignaturas.

Nikula (2000) recoge los diferentes términos que se han acuñado para referirse al fenómeno de utilizar la lengua extranjera para enseñar otros contenidos: “enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera” (*teaching content through a foreign language*) e “instrucción de una segunda lengua basada en contenidos” (*content-based second language instruction*); este último término, sobre todo utilizado en Norteamérica, parece dar más énfasis al aprendizaje y enseñanza de la lengua. Por otro lado, para enfatizar el contenido, otro término que se utiliza es el de “instrucción de contenidos enriquecida por la lengua” (*language enhanced or language enriched content instruction*).

Muchas veces, se utiliza el término "educación bilingüe" para referirse a las múltiples formas de usar una lengua no nativa para la instrucción. También ese término se ha relacionado con la educación de minorías. Por eso se ha acuñado el término *mainstream bilingual education* para referirse a la “educación bilingüe dirigida a la mayoría”, donde los alumnos también reciben enseñanza formal de la lengua. Por otro lado, en Cataluña, por ejemplo, se da el caso de que los niños reciben instrucción en español, catalán y actualmente, con la introducción de la enseñanza del inglés basada en contenidos, en algunos colegios, habría una tercera lengua de instrucción. Estamos por tanto ante un sistema educativo multilingüe.

También existe el término "educación en inmersión". Aunque se dan diversos grados, el concepto de inmersión está bastante establecido y suele implicar el 50% de la instrucción en la lengua extranjera. Por último, términos como “integración de contenido y lengua” (*content and language integration*) o “aprendizaje integrado de contenido y lengua” (*content and language integrated learning*) dan igual énfasis a la lengua y al contenido y recogen tanto la inmersión completa como otros tipos de sistemas educativos en una lengua extranjera.

Aunque en la mayoría de las clases donde se imparte contenido en una lengua extranjera la metodología suele consistir en que el profesor hace preguntas sobre algo que ha presentado antes y las respuestas de los alumnos suelen ser cortas y conocidas para el profesor, parece haber común acuerdo en considerar la enseñanza integrada de lengua y contenidos como algo muy positivo:

*There is at least one major assumption about content teaching that is current in second language theory and pedagogical practices today. The assumption is - because content teaching is considered communicative language teaching par excellence - that through content teaching, second language learning will be enhanced. (Swain, 1991: 234).*

#### 2.2.3.2.6. La enseñanza bilingüe en España.

Puesto que el análisis que realizamos se enmarca dentro del territorio español, creemos que puede ser interesante dar una visión global de la situación en nuestro país en relación con la enseñanza bilingüe.

- Programas de inmersión lingüística en catalán, gallego y euskera

El catalán no fue obligatorio como asignatura hasta finales de los años setenta y fue a principios de los ochenta cuando se empezaron a implementar programas bilingües dirigidos a niños cuya primera lengua era el castellano, con el objetivo de que consiguieran una competencia en ambas lenguas oficiales. Frente a los programas bilingües en Canadá donde los niños eran de clase media, la clase social de los niños en Cataluña era baja. Este programa tenía un enfoque instrumental, ya que se consideró que el mejor medio de aprender una lengua era utilizándola y la lengua se veía como medio de instrucción para enseñar contenidos. La evaluación de estos programas de inmersión ha sido muy positiva.

En cuanto al gallego, la ley de Normalización Lingüística en Galicia establece que en los primeros años de educación primaria los profesores deben usar la lengua predominante y asegurarse de que los niños aprenden a leer y escribir en la otra lengua oficial. Durante los últimos años de educación primaria se deben impartir dos asignaturas en gallego y en educación secundaria tres asignaturas obligatorias y dos asignaturas optativas.

En lo que se refiere al País Vasco, desde la normalización del euskera, tanto el euskera como el castellano se convirtieron en asignaturas obligatorias y se establecieron tres modelos:

- A) Enseñanza en español, y enseñanza de euskera como segunda lengua
  - B) Enseñanza en español y en euskera
  - C) Enseñanza en euskera, y enseñanza del español como segunda lengua
- Programas de inmersión en lenguas extranjeras

Existen, en nuestro país, diferentes tipos de centros con distintos programas de inmersión en lenguas extranjeras, fundamentalmente en inglés. Los tipos de centro más característicos son los siguientes<sup>40</sup>:

➤ Escuelas extranjeras:

Estos centros ofrecen programas en los que el medio de instrucción es la lengua vernácula. Estos colegios educan sobre todo a hijos de emigrantes extranjeros de clase social alta y niños de familias bilingües. Sin embargo, últimamente han alcanzado gran popularidad entre familias locales de clase media, ya que aseguran un alto nivel de competencia en la lengua extranjera.

➤ Escuelas privadas: con introducción al inglés, en la mayoría de los casos, a partir de los tres años.

➤ Escuelas públicas:

Existe, en estos momentos, un proyecto experimental del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en colaboración con el British Council, que consiste en la introducción de la lengua inglesa a partir de los tres años,

---

<sup>40</sup> Los datos que van a ser objeto de nuestro análisis provienen de estos tres tipos de centro. En los capítulos V y VI, cuando describamos los distintos contextos escolares de nuestro estudio, ahondaremos en algunas características específicas y algunas diferencias entre estos tipos de centro.

siguiendo la metodología *CLIL* (*Content and Language Integrated Instruction*). Aunque los resultados hasta ahora parecen ser satisfactorios, de momento no se han realizado estudios científicos concretos sobre el grado de desarrollo lingüístico de estos niños en la segunda lengua. Este proyecto se viene realizando desde 1996 en cuarenta y tres centros públicos de distintas características socio-culturales dentro del territorio del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Uno de estos centros ha sido elegido como objeto del presente estudio.

- La educación multilingüe

En los últimos veinte años ha surgido, en numerosos puntos de España, un nuevo tipo de educación que ya se venía dando en otros países del mundo, como Canadá o Luxemburgo: la educación multilingüe. En las comunidades autónomas de País Vasco, Navarra, Cataluña, Valencia, Islas Baleares y Galicia, además de los programas bilingües en castellano y la lengua de cada comunidad, se aprenden también una o más lenguas extranjeras. Contextos donde se han realizado estudios interesantes sobre educación multilingüe son, por ejemplo, el caso de Canadá (Genesee, 1998), que hemos apuntado anteriormente, y Luxemburgo (Hoffmann, 1998).

En España hay que destacar, entre otros, el trabajo llevado a cabo en el País Vasco (Cenoz, 1998). El reciente interés de los padres por que sus hijos dominen la lengua inglesa ha promovido a su introducción desde los cuatro años en la etapa preescolar en algunos colegios de esta Comunidad Autónoma. La evaluación realizada en estos colegios ha mostrado que el aprendizaje del inglés desde una edad temprana no afecta negativamente al desarrollo cognitivo del niño, y tampoco supone un problema para la adquisición del euskera y el castellano. En algunos colegios llamados "bilingües", en el País Vasco, se utilizan el inglés y el castellano como medios de instrucción y el euskera se enseña como asignatura. Sin embargo, otros colegios han comenzado a utilizar el castellano, el euskera y el inglés como lenguas de instrucción. Estos programas todavía están limitados a pocos centros y se encuentran en fase experimental.

### 2.2.3.3. El aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa infantil.

Cuando se aprende una segunda lengua a partir de los tres años se suele decir que el niño ya no es un “niño bilingüe” sino un “aprendiz de una segunda lengua” (*second language learner*) (McLaughlin, 1984). Muchos investigadores consideran que la adquisición de una segunda lengua dentro del llamado “periodo crítico” es tan buena como la adquisición de una primera lengua. Sin embargo, distintos estudios muestran que la adquisición de una segunda lengua parece tener éxito en situaciones naturales y no tanto en la clase de lengua extranjera. Foster-Cohen (1999: 161) considera el aula como un contexto no natural para el aprendizaje, donde, en la mayoría de los casos, los niños aprenden la lengua extranjera peor que los adultos.

También Ovando y Collier (1998) enfatizan la necesidad de que se produzca una interacción natural para que se produzca el aprendizaje:

*Children, adolescents, and adults generally develop substantial proficiency in L2 social language within two or three years, given access to L2 speakers and a social setting that encourages natural interaction. For those just beginning L2 acquisition as adolescents or adults, retention of an accent is so universal that non-native pronunciation is not considered to be an issue in proficiency development, unless the accent impedes the flow of communication (Ovando y Collier 1998: 92).*

Wong Fillmore (1991: 52-53) expone que los componentes cruciales para el aprendizaje de una segunda lengua son los siguientes:

- 1) Que los aprendices se den cuenta de que necesitan aprender la lengua extranjera y estén motivados para aprenderla.
- 2) Que haya hablantes de la lengua extranjera que la conozcan lo suficientemente bien como para ofrecerles a los aprendices el acceso a la lengua y la ayuda que necesitan para aprenderla.
- 3) Que exista un contexto social que junte a los aprendices y a los hablantes de la lengua extranjera para hacer posible el aprendizaje.

Para Wong Fillmore (1991) los tres componentes son necesarios y si uno no se da, el aprendizaje de la lengua es difícil e incluso imposible. En cambio, si se dan los tres componentes, el aprendizaje de la lengua está asegurado.

Sin embargo, en nuestra opinión, estos factores no son aplicables a cualquier tipo de aprendiz. En primer lugar, Wong Fillmore se está refiriendo a contextos de inmersión en EEUU y en concreto a la escolarización en California. Además, en el caso de aprendices en edades tempranas es difícil que vean la necesidad de aprender otra lengua. La motivación puede estar en que las actividades que se realicen en la lengua extranjera sean divertidas y amenas. En cambio, los factores dos y tres nos parecen fundamentales para que se produzca el aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa de preescolar. El hablante de la lengua extranjera, que es generalmente el profesor, debe dominar la lengua aunque, como intentaremos mostrar en este estudio, no es necesario que sea hablante nativo. Y en cuanto al contexto, y frente a los planteamientos de Foster-Cohen (1999) que hemos apuntado anteriormente, como veremos en el presente estudio, en el aula se pueden realizar aprendizajes que se acerquen a un contexto natural fuera de ella, a través de una metodología y unas actividades bien seleccionadas por el profesor.

#### **2.2.4. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UNA SEGUNDA LENGUA.**

Como hemos señalado anteriormente, antes de los años sesenta la competencia lingüística se definía en términos de conocimiento gramatical. Con Hymes surge el concepto de "competencia comunicativa", con el que plantea que la habilidad de hablar de una forma competente no sólo supone el conocimiento de reglas gramaticales, sino también qué decir a quién, en qué circunstancias y cómo decirlo:

*There are rules of use without which the rules of grammar would be useless" (Hymes, 1972: 45).*

En el campo específico de segundas lenguas, la mayor parte de los estudios se han centrado en la adquisición de la fonología, de la gramática y del léxico. Es a partir de los años setenta y los ochenta cuando se observa que la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua no se podían reducir simplemente a que los alumnos puedan transmitir un significado proposicional. Los estudios sobre pragmática y análisis del discurso han mostrado la importancia del discurso y, como resultado, de los factores interpersonales y culturales en la comunicación. Tarone (1981) ha enfatizado la importancia de observar el desarrollo de la competencia a lo largo del tiempo en el mismo contexto discursivo. Esta autora además sugiere

examinar el lenguaje en situaciones informales, pues en este contexto es donde se desarrolla la competencia comunicativa a un nivel más óptimo<sup>41</sup>.

Sin embargo, Scarcella et al. (1990) apuntan que, a pesar de que se está publicando cada vez más sobre las teorías en torno al desarrollo de la competencia comunicativa, todavía no hay mucha investigación sobre este tema y consideran que la comprensión de la competencia comunicativa puede sugerir qué aspectos son más propicios para la instrucción en el aula, cuáles se adquieren mejor a través de la interacción, etc ... Según Seliger (1977), las oportunidades para hablar predicen la adquisición de segundas lenguas tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, la cantidad de tiempo de conversación en la que participan los alumnos en el aula puede tener mucha relación con el desarrollo comunicativo. Sin embargo, como se verá en este estudio, la cantidad de tiempo sólo no es un factor decisivo. La cantidad de tiempo de exposición a la lengua y de oportunidades para interaccionar tienen que ir acompañadas de la calidad en la interacción. Como intentaremos mostrar en este trabajo, menos tiempo de exposición pero mayor calidad en la interacción dan como resultado una mejora en la competencia comunicativa, medida a través de la producción comunicativa.

#### **2.2.4.1. La enseñanza comunicativa de la segunda lengua**

Partiendo de la definición de Hymes (1972) de “competencia comunicativa” mencionada anteriormente, y recogida en estudios posteriores tanto en primeras como en segundas lenguas, y aceptando que un modelo lingüístico debe estar diseñado en relación con las conductas comunicativa y social, Paulston (1990) propone un modelo de enseñanza de lenguas que también se centre en conductas comunicativas y sociales.

Paulston recoge el término de “actuación comunicativa” de Canale y Swain (1980) y lo aplica al contexto de enseñanza de lenguas. En el contexto del aula, considera que se da un tipo de comunicación que no tiene un significado social distintivo. Esto no ocurre en la vida real pero sí en el contexto de la clase. Así, según Paulston, cualquier juego que se realiza implica un

---

<sup>41</sup> Como se verá en nuestro estudio más adelante, en algunos contextos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera se da una gran variedad funcional en el lenguaje de los niños cuando éstos interaccionan libremente entre ellos, o incluso con el profesor, sobre temas que conciernen al mundo y la realidad que están viviendo, y que muchas veces no forman parte del currículum. Esto no ocurre, en cambio, en otros contextos, donde los alumnos no tienen la competencia lingüística y comunicativa en la segunda lengua para poder interaccionar con el profesor sobre temas libres de su interés. Sin embargo, en estos contextos se pueden crear situaciones de juegos de rol (*role play*) que se aproximen a interacciones naturales y que permitan la utilización y práctica de estas funciones para que el niño pueda posteriormente utilizarlas de forma más libre.

significado social que parte de las reglas de interacción de la clase, pero la actividad no conlleva ningún significado social del lenguaje específico que se está empleando. Así, si en una actividad de pregunta-respuesta se rompen las reglas sociales, no hay ningún problema con la actuación comunicativa.

En su experiencia como profesora de adultos, Paulston está convencida de la necesidad de realizar ejercicios mecánicos, que pretenden ser comunicativos, para ayudar a los alumnos a internalizar las reglas gramaticales del lenguaje. Pero también, según esta autora, se necesitan actividades de interacción donde los alumnos utilicen la lengua para los fines característicos del lenguaje: establecer relaciones sociales, pedir y dar información, etc... Widdowson (1973: 72) ya recoge la importancia de que los alumnos estudien ambos aspectos de una lengua y habla de la falta de correspondencia unilateral entre funciones comunicativas y formas lingüísticas.

Para Paulston, fomentar estas actividades supone fomentar la competencia comunicativa. La práctica de reglas y estructuras de una lengua no va a dar lugar a hablantes fluidos en esa lengua. A través de la actuación comunicativa el alumno puede adquirir competencia lingüística pero, para esta autora, la forma más eficaz de enseñar una lengua es aquella en la que la actuación comunicativa promueve la competencia comunicativa. Sugiere como un primer paso la realización de juegos de rol y un siguiente paso, muy difícil de conseguir en enseñanza de lenguas, sería la comunicación real en la lengua extranjera. Como veremos más adelante, éste también va a ser uno de los aspectos que analizaremos en el presente estudio.

Fetzer (1996) también apoya la enseñanza de la lengua oral en un marco discursivo. Los enfoques centrados en el profesor no dan prácticamente oportunidades a los alumnos para abrir o cerrar conversaciones y los alumnos casi no tienen ocasión de ensayar situaciones cruciales, es decir, de adquirir y aprender estrategias comunicativas para actuar y reaccionar de forma autónoma en una segunda lengua.

Los métodos tradicionales de enseñanza tales como el uso de *drills* o la estructura comunicativa clásica en el aula observada por Sinclair y Coulthard (1975) de Iniciación-Respuesta-Feedback implican que el profesor inicia, el alumno responde y el profesor actúa como árbitro de lo que dice el alumno, y los juicios se suelen centrar en aspectos formales del discurso del alumno, siendo poco importante el valor del contenido de lo que se dice<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Esto contrasta bastante con el tipo de interacciones entre madres y niños, donde muchas veces no se corrigen errores gramaticales muy serios, pero sin embargo se presta atención al verdadero valor de lo que dicen los niños (Ervin-Tripp, 1973).



Richards (1980) señala el valor de la conversación en la enseñanza de segundas lenguas. Indica que siempre se ha supuesto que la conversación en la enseñanza de lenguas conlleva la práctica oral de las destrezas derivadas del estudio de la gramática y el vocabulario. Sin embargo, Richards argumenta que las destrezas conversacionales (*conversation skills*) son mucho más complejas. Atribuyendo la estructura del lenguaje a los niveles fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, los lingüistas, dice Richards, han ignorado muchas veces cómo se usa este sistema en la comunicación. La pregunta, para muchos investigadores en análisis del discurso, pragmática y análisis de la conversación, es si hay una estructura para el modo en que se usa el lenguaje para la comunicación. Richards cita a Hymes, quien utiliza el término “hecho de habla” (*speech event*) para las actividades que están dirigidas por normas para el uso de la lengua oral. La conversación es un tipo de hecho de habla y las reglas de la conversación se pueden contrastar con otras reglas para otro tipo de actividades comunicativas como las conferencias, los sermones, las discusiones, las entrevistas, etc... Uno de los enfoques en el análisis de las funciones del lenguaje en la conversación es a través de la teoría de Actos de Habla, que se tratará en el capítulo IV, en su aplicación a segundas lenguas y al lenguaje infantil.

Taylor (1983) analiza las últimas investigaciones en adquisición de segundas lenguas tras observar que, después de años de instrucción, muchos estudiantes no se pueden comunicar en la segunda lengua. Tras cuestionar los enfoques estructural y nocional/funcional, las últimas investigaciones apuntan a dar más oportunidades a los alumnos para interactuar en la lengua extranjera:

*To acquire it by using it rather than to learn it by studying it. It has been suggested that when language classrooms focus on task-oriented activities which give students experience in functioning in extended, realistic discourse in the target language, those students are able to learn not only appropriate language use, but real communicative processes as well." (Taylor, 1983:70)*

Para poder llevar a cabo una enseñanza de lenguas centrada en la comunicación Taylor observa diferentes aspectos que caracterizan la comunicación real, basándose en los estudios de Morrow, 1981 y Johnson, 1979, que cita en su artículo, y que deben aplicarse al contexto del aula:

-Los participantes deben poder utilizar unidades discursivas superiores a la oración.

-Debe haber un vacío de información. Los participantes deben tener información que no todos conocen.

-Se debe dar la oportunidad de participar en una conversación no planeada y que los participantes tengan dudas y aprendan a utilizar los elementos lingüísticos conforme a estas dudas.

-Las conversaciones deben estar encaminadas a que el hablante consiga un objetivo.

-Las conversaciones deben ser reales: sobre temas reales, usando un lenguaje real y, sobre todo, en un tiempo real.

Stratton (1977) apunta que en contextos de lenguas extranjeras el programa comunicativo se debe introducir después del estructural en los primeros niveles (refiriéndose a alumnos entre los cinco y los doce). Sugiere introducirlos a un mismo tiempo en niveles más avanzados, pero no con principiantes. En palabras de Stratton:

*The production of a communicative syllabus for the initial stages of learning English (approximately the first seven years) poses grave problems because of the present lack of knowledge about communicative competence and speaking rules (Stratton, 1977: 138)*

Sin embargo, frente a los planteamientos de Stratton, nos hacemos las siguientes preguntas, que pretendemos contestar, en parte, en este trabajo: ¿No se puede adquirir la competencia comunicativa a la vez que la competencia lingüística? ¿Es necesario aprender una lengua de forma descontextualizada desde un punto de vista estructural para después adquirir la competencia comunicativa?

### 2.3. CONCLUSIÓN

Según la teoría de la Gramática Universal, el *input* de una lengua no puede explicar totalmente el aprendizaje de la misma. No obstante, nadie puede negar que es un elemento fundamental para explicar, por ejemplo, aspectos pragmáticos específicos de una lengua. Como apunta Foster-Cohen (1999), aunque defensora del enfoque chomskiano:

*Language acquisition is thus a cooperative effort between UG and learning from the input, both in the sense of the input triggering the parameter settings and in the sense of the input providing language forms from which rules can be deduced by general learning mechanisms not special to language. (Foster-Cohen, 1999: 109-110)*

Sin embargo, como se observa en esta cita, el enfoque en los estudios de adquisición del lenguaje, así como en adquisición de segundas lenguas, sigue estando centrados en aspectos formales. Últimamente, los seguidores de la GU mencionan aspectos pragmáticos y distinguen entre aspectos del lenguaje computacionales e interpretativos (*computational e interpretative aspects of language*), siendo los primeros la morfología, sintaxis, fonética y semántica y los segundos la pragmática, aceptando sólo como no innatas las convenciones pragmáticas específicas de cada lengua:

*I am persuaded that some aspects of the linguistic system are innate but not specific to language. For example, I think that the basic way in which people make communicative sense of the language they hear (pragmatics) has much in common with the way they make interpretative sense of pictures they see, or non-linguistic sounds they hear (Foster-Cohen, 1999: 11-12)*

Sin embargo, frente a lo que indica Foster-Cohen, se podría interpretar que la forma en que entendemos los cuadros depende mucho de variables personales y contextuales, al igual que los sonidos e incluso el lenguaje de signos donde algunos signos varían dependiendo de la cultura.

Sokolov y Snow (1994) proponen un marco que se beneficie de los diferentes enfoques:

*We are proposing that the learning mechanisms utilized by the child interact with the character of parental input (Sokolov y Snow, 1994: 53)*

En contextos de aprendizajes de segundas lenguas en la etapa infantil, incluso siguiendo el razonamiento chomskiano, la importancia del *input* aumenta, dado que el niño no tiene tantas ocasiones de comprobar sus hipótesis como en su lengua materna, y se necesita mucho más refuerzo. Pero además, si nos centramos en el desarrollo pragmático y funcional del lenguaje, el *input* y sobre todo el refuerzo de la producción del aprendiz son fundamentales, así como el crear situaciones que permitan el uso de la lengua para cubrir necesidades, y no para practicar estructuras aplicando reglas innatas.



## **CAPÍTULO III**

### **EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA**

### CAPÍTULO III: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA

3.0.	INTRODUCCIÓN .....	71
3.1.	EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE .....	73
3.1.1.	La estructura del discurso en el aula de Sinclair y Coulthard .....	75
3.1.2.	El discurso en el aula de preescolar .....	77
3.2.	EL DISCURSO EN EL AULA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS .....	80
3.2.1.	Estructura y uso de la lengua en el aula de L2 .....	80
3.2.2.	El aula como contexto comunicativo .....	84
3.2.3.	El aula bilingüe .....	90
3.3.	EL DISCURSO DEL PROFESOR .....	93
3.3.1.	El habla dirigida a los niños .....	93
3.3.2.	El discurso del profesor .....	96
3.3.3.	El lenguaje del profesor en el aula de L2 .....	97
3.3.3.1.	El habla dirigida a los extranjeros .....	98
3.3.3.2.	El lenguaje del profesor de L2 .....	100
3.3.3.2.1.	La instrucción formal .....	102
3.3.3.2.2.	El lenguaje formulaico y organizativo del profesor .....	104
3.3.3.2.3.	La relación entre la cantidad de <i>input</i> y la adquisición de una segunda lengua. ....	104
3.4.	CONCLUSIÓN .....	105

### 3.0. INTRODUCCIÓN

Brown y Yule (1983) definen el análisis del discurso como el análisis del lenguaje en uso. A partir de esta definición queda de manifiesto que el análisis del discurso no se puede restringir a la descripción de formas lingüísticas independientemente de las funciones que estas formas realizan en las relaciones humanas.

El análisis del discurso y de la interacción en el aula es fundamental para comprender los mecanismos de adquisición y desarrollo de una lengua en ese contexto. En el caso de una lengua extranjera, el aula es, en la mayoría de los casos, el único contexto donde se desarrolla la misma y para entender cómo se produce ese desarrollo hay que analizar la interacción en cada uno de los diferentes tipos de contextos de aula y en cada nivel educativo. En el caso concreto de nuestro estudio, creemos que es indispensable analizar el discurso en el aula de Educación Infantil para ver cuáles son las necesidades comunicativas que se generan en esa etapa y poder fomentar un mejor desarrollo de la lengua extranjera desde una edad temprana.

En el presente capítulo nos disponemos a hacer una revisión de los estudios y enfoques más importantes en el análisis del discurso en el aula, y en concreto en el aula de segundas lenguas. Algunos de estos estudios, como veremos más adelante, han influido enormemente en la clasificación de las funciones comunicativas que proponemos en el presente trabajo, para el lenguaje de profesores y niños en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil. Nos vamos a centrar también en las características del lenguaje del profesor en el aula de lenguas extranjeras y cómo influye en el desarrollo del lenguaje del alumno, que es uno de los objetivos de análisis de este estudio.<sup>1</sup>

En nuestra opinión, para analizar la interacción en el aula se debería partir tanto de las teorías sobre Análisis del Discurso como de Análisis de la Conversación y, como veremos más adelante, son teorías que están muy relacionadas entre sí. Se podría decir que nuestro enfoque está más en la línea del Análisis del Discurso, ya que presentamos unas categorías aplicables al uso de la lengua extranjera en el aula de Educación Infantil. En este estudio no nos vamos a centrar en el análisis del cambio de turno o cambio de código, que son característicos del Análisis de la Conversación, aunque sí analizaremos las funciones comunicativas que se

---

<sup>1</sup> Los estudios sobre *input* se han centrado más en aspectos teóricos y en la descripción de las modificaciones que se producen. Sin embargo, se ha trabajado menos en demostrar cómo influye el *input* en la adquisición. En el presente estudio pretendemos mostrar cómo la calidad del *input*, y no tanto la cantidad, influye en el desarrollo funcional de la L2, que, en nuestra opinión, es un paso previo al desarrollo formal.

realizan en la L1. No obstante, partimos de presupuestos de la teoría de Análisis de la Conversación, como la recogida de datos en un entorno natural (en su gran mayoría), la adaptación de las categorías de análisis a los datos y no viceversa, y la importancia de analizar los datos en profundidad, con lo que es importante tener los datos grabados y transcritos.

Brown y Yule (1983) distinguen entre el discurso centrado en el mensaje (*transactional discourse*) y el discurso centrado en la persona (*interactional discourse*). Levinson (1983) expone que el Análisis del Discurso se ha centrado más en el mensaje y sobre todo en textos escritos mientras que el Análisis de la Conversación se ha centrado más en la persona y en textos orales<sup>2</sup>. Sin embargo, ambos enfoques se complementan e incluso se entremezclan. En palabras del mismo Levinson, refiriéndose al uso de ciertas categorías por analistas del discurso (1983: 368):

*Another puzzle that arises is whether the unreflective use of categories like request, invitation, greeting, and the like, does not embody an implicit theory of speech act theory*

Ernst (1994) lleva a cabo un análisis de la interacción en el aula de L2 a partir de una metodología que engloba el Análisis del Discurso, la Etnografía de la Comunicación y la Sociolingüística. Argumenta que la combinación de estos enfoques caracteriza el aprendizaje de una lengua como un proceso dinámico e interactivo. Asimismo, Schiffrin (1988) incluye el concepto de conversación dentro de discurso. Expone que si el discurso es una unidad de lenguaje superior a la frase, la conversación no es sino discurso dialogado oral.

El presente estudio engloba tanto el análisis del discurso interaccional (interpersonal, en términos de Halliday) como el del discurso transaccional (ideacional, en términos de Halliday), que nosotros analizaremos también en el lenguaje oral, aunque Brown y Yule lo consideran más característico del texto escrito. En nuestra opinión, se debe tender más a la integración y no a la segregación de estos tipos de discurso en todo tipo de lenguaje, así como de las teorías de Análisis del Discurso y Análisis de la Conversación.

---

<sup>2</sup> Frente a sociolingüistas, sociólogos y psicólogos, los lingüistas se han centrado más en la función transaccional del lenguaje, puesto que se ha analizado más el texto escrito (Brown y Yule, 1986).



### 3.1. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE

El discurso del aula es complejo: no siempre es oral y no siempre es espontáneo (hay rutinas, memorizaciones, repeticiones, respuestas corales, etc ...). Es un tipo de interacción con elementos comunes a otras interacciones de la vida cotidiana y elementos más específicamente peculiares. Sin embargo, estas diferencias también dependen del nivel escolar; en Educación Infantil el discurso del aula se suele aproximar más al que tienen los niños fuera de ella, y así la interacción entre profesor y niños no es muy distinta de la que tienen los padres con sus hijos en otros entornos.

Una de las diferencias más importantes entre la interacción fuera y dentro del aula es la estructura tripartita de este último tipo de discurso: iniciación-respuesta-*feedback*, frente a la más frecuente organización de la conversación fuera del aula en pares adyacentes. En el aula, las interacciones las suele iniciar y cerrar el profesor y las preguntas no suelen ser de búsqueda de información, sino para comprobar si los alumnos saben responder<sup>3</sup> (Sinclair y Coulthard, 1975; De Fina, 1997). También se caracteriza este discurso porque el profesor tiene una posición de privilegio, controlando la concesión de turnos. Mientras que en la conversación fuera del aula los cambios de turno se pueden dar de forma espontánea, en la clase los suele conceder el profesor, y aunque los alumnos a veces se dan turno, casi nunca seleccionan a otro alumno para el siguiente turno. Otra diferencia es que, aunque en una conversación el tipo de reparación (*repair*) que más se suele dar es el iniciado por uno mismo, la corrección iniciada por otros (en este caso el profesor) es la más común en el aula (De Fina, 1997).

Los estudios que se han realizado en torno al análisis lingüístico del discurso se han centrado, sobre todo, en estudios fonológicos y en la gramática de la oración. Sinclair y Coulthard (1975) critican a los estructuralistas americanos por centrarse en la fonología y la gramática, dejando de lado el significado. Sin embargo, el significado de una oración sólo se puede comprender en su totalidad cuando se examina el contexto en el que se produce. El problema radica en que, aunque la influencia del discurso en los procesos educativos parece algo admitido por todos los investigadores, no parece haber mucho acuerdo en cómo estudiarlo<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> En nuestro análisis vamos a distinguir entre las preguntas cuya respuesta es conocida por el profesor y aquellas de las que desconoce la respuesta, mostrando la importancia de fomentar las segundas para motivar al alumno a seguir usando la lengua extranjera para informar sobre su realidad.

Partiendo de la teoría de Vygotsky, de la que emana el presente estudio, y que ya hemos desarrollado en el capítulo II, el lenguaje sólo puede funcionar como una característica de la cognición individual cuando es fruto de la experiencia comunicativa con los demás. Podríamos decir, por tanto, que la relación entre el análisis del discurso y la interacción y el desarrollo del lenguaje ya parte de Vygotsky, aunque éste no utiliza como unidad lingüística la proposición o el intercambio, sino la palabra. Lantolf y Appel (1994) hablan de lo mucho que aporta el observar la lengua y la pedagogía desde una perspectiva vygotskiana. Apuntan que las interacciones que tienen como centro al profesor (*teacher-fronted interactions*) son la norma en muchas clases de primaria en el mundo. Señalan que ha habido mucha investigación sobre cómo profesores o cuidadores interaccionan con los niños, pero sobre todo se han centrado en interacciones entre dos o en grupos pequeños<sup>5</sup>. Sin embargo, pensamos que es interesante estudiar la interacción en el grupo grande de la clase e intentar comprender los modos en que la interacción de un profesor con un grupo numeroso de alumnos puede llevar al aprendizaje. En este estudio, vamos a centrarnos especialmente en este tipo de interacción, que es la que más se da en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, incluso en la etapa de Educación Infantil.

El estudio del discurso del profesor en el aula y su lenguaje como mediador en el aprendizaje (ya sea de una segunda lengua, o ya sea de una serie de contenidos en la primera o en la segunda lengua) parte del enfoque vygotskyano del aprendizaje, según el cual la participación de padres, profesores, hermanos mayores, etc... es fundamental para fomentarlo. Según Vygotsky, en la presentación de la tarea, el "tutor" utiliza un lenguaje más o menos directo, dependiendo de los problemas que plantea la tarea. También el tutor elogia los éxitos, mantiene el entusiasmo, etc... Creemos que todas estas características también deberían reflejarse en un buen profesor de lenguas.

La ayuda del adulto es muy importante para que el niño resuelva situaciones cognitivas y lingüísticas<sup>6</sup>. En relación con la teoría de ZPD de Vygotsky, se han desarrollado numerosos estudios interaccionistas sobre el aprendizaje temprano de lenguas. Vygotsky señala que lo que el niño es capaz de hacer en colaboración hoy, será capaz de hacerlo sólo en el día de mañana. Bruner (1986) cita a Vygotsky en su análisis sobre el andamiaje y Painter (1989) apunta que, con la ayuda de un adulto, los niños son capaces de realizar construcciones narrativas que sólo

---

<sup>4</sup> Painter (1999) apunta los problemas que han tenido los estudios sobre análisis del diálogo, por falta de instrumentos y de teorías bien articuladas.

<sup>5</sup> Recogen trabajos como el de Bruner (1990) y el de Rogoff (1990).

<sup>6</sup> Los niños más pequeños, por ejemplo, necesitan de la función reguladora en el lenguaje del adulto para poder completar sus actividades mucho más que los niños mayores.

podrían crear por su cuenta más adelante. Esto también ocurre en contextos de segunda lengua, donde el niño ya es capaz de narrar en su propia lengua pero necesita la ayuda del profesor para poderlo hacer en la lengua extranjera.

Se han hecho numerosos estudios sobre el discurso en el aula para intentar ver cuál es la mejor forma de conseguir que los alumnos se comuniquen en la clase. Barnes (1969) habla de la importancia del trabajo en grupo y se refiere al *exploratory talk*, que es el tipo de lenguaje utilizado para comunicarse, frente a los *drills* mecánicos. En su estudio sobre el lenguaje utilizado en grupos, en clases de primaria y secundaria, se encuentra con un lenguaje lleno de pausas, expresiones de duda y falsos comienzos: un tipo de discurso que refleja el uso del habla para aprender. Según Barnes, por el contrario, en las sesiones dirigidas al gran grupo (*full-class sessions*) el efecto de la audiencia, la visión del profesor como juez y la necesidad de llegar a un producto final concreto inhiben este tipo de lenguaje.

Gumperz et al. (1995) también destacan la importancia de "contextos de aprendizaje cooperativo" donde los alumnos trabajan juntos para realizar una serie de tareas, con la ayuda del profesor. Argumentan en su favor que tienen mucho en común con procesos de interacción entre padres e hijos o entre los niños fuera del aula. Este tipo de aprendizaje se ha considerado muy útil para niños de minorías étnicas en contextos de segundas lenguas ya que anima a los niños a implicarse en la actividad (Goldenberg et al. 1991, en Gumperz et al. 1995).

### 3.1.1. LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO EN EL AULA DE SINCLAIR Y COULTHARD

Sinclair y Coulthard (1975) analizan el discurso en el aula y proponen una clasificación funcional de los enunciados discursivos, como nos proponemos realizar también en el presente trabajo, aunque el contexto de nuestro estudio es el aprendizaje de una lengua extranjera en una etapa de aprendizaje distinta y menos estudiada, la etapa de Educación Infantil.

Sinclair y Coulthard deciden utilizar el lenguaje del aula para su análisis porque tiene una estructura discursiva estable en que los profesores dominan el escenario del aula, introducen y concluyen temas y seleccionan, rechazan, interrumpen y evalúan a los alumnos. Sin embargo, como ocurre en el caso de nuestro estudio, no todos los contextos de aula son tan estables, y quizá lo sean aún menos en la etapa de Educación Infantil. Por consiguiente, sería difícil aplicar a otros contextos de aula distintos la categorización que establecen estos autores de unidades superiores a las funciones comunicativas de cada oración o de cada enunciado. De hecho, Sinclair y Coulthard no analizan la interacción entre los alumnos, por no tener la estabilidad estructural indispensable para el análisis.

Como observaremos en nuestro análisis, podríamos decir que la secuencia que plantean como prototípica del aula: *Iniciación-Respuesta-Feedback (Initiation-Response-Feedback)* es una de las más características en el contexto del aula. La unidad mayor que distinguen en el discurso del aula es la lección. Ésta a su vez se divide en transacciones, que vienen delimitadas por el uso de expresiones que marcan el comienzo y el final: "*well, ok, right, now...*" y comentarios del hablante sobre el discurso que va a realizar<sup>7</sup>. Las transacciones a su vez se constituyen en intercambios (*exchanges*), que constan de movimientos (*moves*). Para que una secuencia de movimientos constituya un intercambio debe tener coherencia, como ocurre con la secuencia "*iniciación-respuesta-feedback*". Los movimientos se constituyen en actos (*acts*), tales como nombrar a un alumno, hacer una pregunta, etc..., que constituyen la unidad lingüística más pequeña con propiedades funcionales. En el presente estudio, como observaremos en el capítulo V, planteamos una clasificación de las unidades que Sinclair y Coulthard llaman actos (*acts*), aunque siempre teniendo en cuenta a qué tipo de movimiento pertenecen, es decir, si son de iniciación, de respuesta o de corrección, centrándonos sobre todo en si se producen movimientos de iniciación en el lenguaje de los niños y si son promovidos por el profesor.

Sinclair y Coulthard plantean la importancia de comparar las interacciones entre los niños con las interacciones entre profesor y niños y de contrastar su estudio con otros contextos educativos. En el presente estudio, también contrastaremos el análisis del discurso del niño en un contexto de lengua extranjera con el discurso del niño de la misma edad en un contexto de lengua materna, en un aula similar. De esta manera, observaremos cuáles son las necesidades comunicativas del niño de esta edad en la lengua materna, en un aula no dominada por el profesor, y cómo se pueden fomentar en el aula de segundas lenguas con una obvia mayor participación del profesor.

Sinclair y Coulthard distinguen cinco dimensiones fundamentales en el discurso del aula:

- Los participantes suelen estar en una dimensión de uno frente a muchos
- El participante individual suele tener a los demás bajo control
- La mayor parte de las interacciones verbales ocurren en situaciones cara a cara
- La interacción se dirige hacia una audiencia determinada
- El objetivo suele ser la transmisión de información

El análisis de Sinclair y Coulthard se centra fundamentalmente en el discurso del profesor como iniciador. En nuestro estudio, centrado especialmente en el discurso de los niños, veremos cómo los niños a veces inician el discurso cuando tienen la competencia lingüística necesaria, como ocurre en algunos contextos de inmersión, o cuando los profesores promueven esa iniciación a través de actividades específicas.

### 3.1.2. EL DISCURSO EN EL AULA DE PREESCOLAR

En el medio educativo, en la etapa de Educación Infantil, se producen estructuras interaccionales similares a las que se dan en casa entre el niño y el adulto. Sin embargo, según Wells (1986) la frecuencia de ciertos patrones es distinta. Los niños en el colegio inician las interacciones con el adulto con menos frecuencia, consiguen menos turnos, hacen menos preguntas y realizan menos peticiones. En el colegio el profesor produce tres enunciados por cada uno de los que produce el niño, mientras que en casa existe un mayor equilibrio.

En relación con los estudios realizados en el análisis del discurso infantil, Sinclair y Coulthard (1975) apuntan que es erróneo creer que el hecho de que un niño no utilice una estructura signifique que no es capaz de utilizarla. Esto puede significar, en su opinión, que el niño no tenga la necesidad de utilizarla en ese contexto. En nuestro análisis también partimos de las necesidades comunicativas del niño en el contexto del aula para fomentar la realización de estas funciones comunicativas en la segunda lengua. Otro de sus planteamientos, que también constituye uno de los presupuestos del presente estudio, es que no hay ninguna razón para creer que es mejor que el lenguaje de los niños tenga complejidad gramatical. Lo verdaderamente importante es el éxito que tenga el niño en la comunicación de su mensaje.

Asimismo, Strong (1983), en su análisis de la relación que existe entre las características personales de los niños (sociabilidad y apertura) y la adquisición de una segunda lengua (destrezas lingüísticas comunicativas naturales), señala que el enfoque debería estar en crear situaciones que fomenten el interés del niño por comunicarse:

*to create situations where they will want and need to communicate with one another to achieve a common goal. ... Highly structured classrooms where few opportunities exist for communicative interaction will encourage academic language proficiency among the more attentive and self-motivated students, but will not foster the development of natural communicative language among many of the children (Strong, 1983: 256)*

---

<sup>7</sup> Bellack (1966), en Sinclair y Coulthard (1975), había llamado “movimientos estructurales” (*structuring moves*) a este tipo de discurso del profesor para marcar el contexto.

En Monfort et al (1996) se plantean las tres situaciones básicas del uso del lenguaje oral en el aula de preescolar:

- Situación 1

El profesor, a través de un estímulo, se dirige a un grupo de niños para potenciar la práctica del lenguaje oral. Ésta es la situación más frecuente en contextos de segunda lengua tanto en inmersión como de iniciación al inglés. En estas situaciones el profesor habla más que los niños, se suelen hacer preguntas al grupo entero y éstas suelen ser cerradas<sup>8</sup>.

- Situación 2

El profesor dirige a los niños en una actividad o taller. El profesor utiliza órdenes y los niños responden más bien con su actividad. Se trata, por tanto, de un ejercicio de comprensión. A veces toman ellos la iniciativa para llamar la atención del profesor.

- Situación 3

El profesor pregunta individualmente y pide información que desconoce. En este tipo de situaciones se produce mucho *feedback*, en que el profesor recoge lo que ha dicho el niño y lo expande o reformula.

Beveridge y Brierly (1982) analizan el lenguaje que utilizan los niños en la escuela infantil y observan que el tipo de lenguaje que predomina es el que se refiere a su mundo. Ellos lo llaman *My world/Not my world* ("*I've got a red dress*", "*I've got a skipping rope*", "*I've not got a slide*"). Otro tipo de uso del lenguaje es el que llaman *Can/Can't* ("*I can't paint*", "*I can do it*"). Estos autores señalan que para algunos niños la noción de ser capaz o no de hacer algo es fundamental en la realización de actividades. Como veremos en nuestro análisis, una de las funciones más características del lenguaje de los niños es la función personal, en la que expresan su mundo: sus problemas, sus experiencias, etc.... En nuestra opinión, es importante promover esta función también en la segunda lengua.

---

<sup>8</sup> Monfort et al. las describen como preguntas a las que se suele poder contestar con una o dos palabras y el profesor conoce la respuesta. Se trata, por tanto, de preguntas en las que es importante ver si el niño acierta o no, pero el niño no espera aportar nueva información. Además, ciertas respuestas del niño, que podrían considerarse correctas, no son aceptadas por el profesor por no ajustarse a lo que éste estaba esperando.

### 3.2. EL DISCURSO EN EL AULA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Ellis (1994) establece tres perspectivas distintas para la investigación sobre la segunda lengua en el aula: el estudio del aprendizaje que se produce con una metodología determinada, el aula como lugar de interacción (partiendo esta perspectiva de las teorías que relacionan el *input* y la interacción con la adquisición de una lengua) y la influencia de la instrucción formal en el aprendizaje. Debido a las características de este trabajo, en este apartado nos vamos a ocupar de los estudios sobre interacción en el aula y brevemente también sobre la instrucción formal.

#### 3.2.1. ESTRUCTURA Y USO DE LA LENGUA EN EL AULA DE L2

Si el discurso del aula, como hemos apuntado anteriormente, está en general más controlado que la conversación libre, sobre todo por el dominio que ejerce el profesor, el discurso en el aula de segundas lenguas está aún más delimitado. En este contexto todos los intercambios comunicativos son objetos potenciales de aprendizaje, ya que la lengua en sí es objeto de aprendizaje. De esta forma, el desarrollo de los temas está mucho más restringido que en las clases orientadas al contenido<sup>9</sup>.

Hymes (1972) argumenta que el estudio del lenguaje en el aula no debe ser sólo un objetivo de la Lingüística Aplicada; Hymes lo denomina “investigación básica” (*basic research*), ya que para este autor el progreso en la comprensión del lenguaje en el aula supone progreso en el desarrollo de la teoría lingüística. Sin embargo, también ha habido detractores de la importancia del análisis del discurso del aprendiz de segundas lenguas. Corder (1981), por ejemplo, rechaza la importancia del análisis de la segunda lengua en el aula porque considera que lo que tiene lugar en el aula: *can scarcely be called 'language in use' at all (p. 68)*. Aboga por el análisis de contextos informales y considera que los contextos formales retrasan un desarrollo lingüístico normal.

Las investigaciones realizadas en contextos escolares de primera lengua muestran, como hemos visto anteriormente, que los profesores son los que más hablan (Cazden, 1988) y sobre

---

<sup>9</sup> Sin embargo, Van Lier (1988) afirma que muchas veces se exagera la inflexibilidad del discurso en el aula de L2 ya que, aunque está principalmente controlado por el profesor, los alumnos también inician intercambios comunicativos y surgen intercambios que se apartan del plan docente predeterminado. Esto va a depender, en gran medida, del enfoque metodológico del profesor, como veremos también en el análisis de nuestro *corpus*.



todo los que inician el discurso (Sinclair y Coulthard, 1975). El típico discurso en el aula en la L1 es aquel en el que el profesor explica una regla, dirige un ejercicio o actividad o formula preguntas a toda la clase. Las investigaciones que se han realizado en la L2 parecen llegar a las mismas conclusiones. Desde el punto de vista cuantitativo, dos tercios del discurso parecen pertenecer al profesor (Long y Porter, 1985) y, desde el punto de vista cualitativo, se caracteriza por las muchas preguntas que realiza el profesor (White et al. 1991), el predominio de preguntas expositivas<sup>10</sup> (*display questions*) y un gran número de imperativos para organizar la clase y mantener la disciplina. En palabras de Sinclair y Brazil (1982: 58):

*the pupils have a very restricted range of verbal functions to perform. They rarely initiate, and never follow-up. Most of their verbal activity is response, and normally confined strictly to the terms of the initiation*

Ernst (1994) indica que las funciones comunicativas del profesor por excelencia son las explicaciones, las peticiones de aclaración, y lo que llama *continuance* (animar a los hablantes a continuar su discurso). En su estudio, cuando el profesor utilizaba las explicaciones o las preguntas expositivas, las oportunidades de hablar se reducían seriamente para los estudiantes. Más de un cuarto de los mensajes de los estudiantes eran respuestas cortas (una palabra o una frase), que solían seguir a las preguntas expositivas. La siguiente categoría más común en el lenguaje del profesor era la de iniciar un turno y otras categorías eran la llamada de atención, la petición de aclaración, la explicación o la corrección. Las conclusiones que aporta este estudio son que si se espera que los alumnos usen la lengua necesitan práctica. Si los alumnos tienen el control del tema de conversación es más probable que usen una variedad de estrategias comunicativas para superar los problemas en la comunicación que supone el tener recursos lingüísticos limitados en la L2.

El estudio de Swain y Carroll, 1987 (en Swain, 1991), se centra en el análisis de la frecuencia y longitud del habla del estudiante en clases dominadas por el profesor. En este estudio observaron que sólo el 18% de los turnos de los alumnos incluían más de una oración, y este porcentaje incluía los turnos en que los estudiantes leían en voz alta. Para los autores, la oportunidad de que los alumnos produzcan en la segunda lengua lo que denominan *sustained output* (un turno con más de una oración) es crucial para el proceso de aprendizaje de la misma. El habla prolongada (*sustained talk*) ofrece la oportunidad, según ellos, del uso del lenguaje de forma variada y compleja y fuerza al alumno a prestar atención a las formas necesarias para expresar significados. Según los autores, al menos una parte de las clases centradas en

---

<sup>10</sup> Hemos tomado el término de Salaberri (1997). Por otro lado, Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997) utilizan el término “preguntas retóricas elicitoras”.

contenidos se tiene que estructurar de forma diferente para que haya más oportunidades para este uso de la lengua extranjera por los alumnos.

Swain (1991) destaca la importancia de que el *input* contenga una riqueza formal-funcional para que el alumno pueda utilizarla en su discurso. El *input*, para Swain, no debe estar simplemente orientado al significado, según reclama Krashen (1982). Según Swain, el alumno también necesita información gramatical, no sólo para comprender el *input* sino fundamentalmente para producirlo después. La producción es el proceso que hace conscientes a los aprendices de sus necesidades gramaticales. (Swain, 1985).

Otro de los problemas que Swain plantea, y que es uno de los ejes fundamentales del presente estudio, es el hecho de que los alumnos reciben un *input* muy restringido funcionalmente y por tanto ciertos usos lingüísticos pueden no darse o darse de forma muy infrecuente en el contexto del aula. Algunas de las soluciones que propone son que los profesores se aseguren de que los alumnos obtienen un *input* completo funcionalmente, de que se les da la oportunidad de producir el lenguaje en su mayor variedad funcional y que los profesores creen contextos que demanden usos del lenguaje específicos y que serían, de otra forma, infrecuentes.

Se han realizado diferentes estudios para categorizar la estructura de la interacción en el aula de L2. Allen, Fröhlich y Spada (1984) (en Ellis, 1994) establecen el sistema llamado *COLT* (*Communicative Orientation in Language Teaching*), que podríamos traducir como “Orientación Comunicativa en la Enseñanza de Lenguas”, y que consiste en unas categorías de observación para captar aspectos significativos de la interacción verbal en el aula de L2 y comparar este tipo de discurso con el discurso “natural” fuera del aula, siendo estos también dos de los objetivos fundamentales del presente análisis. Distinguen entre la instrucción analítica y la experiencial. Dentro de la primera se incluirían preguntas como “*What’s the date today?*”, que denominan pseudo-peticiones (*pseudo-requests*), y dentro de la segunda cabrían preguntas como “*What did you do on the weekend?*”, que denominan peticiones genuinas (*genuine requests*), siendo el segundo tipo de preguntas las que se acercan más al lenguaje natural fuera del aula en la lengua materna.

Ellis (1984b) analiza el tipo de lenguaje utilizado en el aula de L2 y lo encuadra bajo tres tipos de objetivos en la interacción: objetivos centrales (cuando el enfoque está en la lengua, o en un tipo de actividad), objetivos periféricos (cuando el enfoque está en la organización de la clase) y objetivos sociales. Según Ellis, la interacción con objetivos centrales suele restringir al

alumno a responder simplemente, mientras que los otros dos tipos de objetivos le dan más oportunidades de iniciar el discurso y de llevar a cabo más variedad de funciones lingüísticas.

Pica (1983) (en Beebe, 1988) distingue tres tipos de contextos: natural, de instrucción y combinado (instrucción + exposición natural a la segunda lengua). Para Pica, la diferencia no está tanto en el contexto sino en el tipo de alumno, ya que en su estudio observa cómo hay alumnos en diferentes contextos que aplican en exceso los morfemas gramaticales, mientras que otros no los aplican.

Otra de las clasificaciones de la estructura de la clase de L2 es la propuesta por Richards (1994), que estructura una sesión en las siguientes partes: “apertura” (*opening*), “secuenciación” (*sequencing*), que consiste en hacer actividades simples primero y realizar actividades centradas en las destrezas receptivas antes de las productivas, “mantenimiento” (*pacing*), tiempo destinado a cada actividad realizada por los alumnos, y “cierre” (*closure*), que consiste en el resumen, repaso y valoración positiva del buen trabajo de los alumnos. En la que denomina “enseñanza situacional de lenguas” (*situational language teaching*) las sesiones de clase tienen el siguiente formato: presentación, práctica controlada, práctica libre, comprobación y práctica posterior. En la “enseñanza comunicativa de lenguas” (*communicative language teaching*) la lección consta de actividades pre-comunicativas (centradas en la corrección formal) y actividades comunicativas (centradas en la fluidez).

La mayor parte de los estudios que se han realizado sobre el discurso en el aula en contextos de segundas lenguas han sido con alumnos de Educación Secundaria o adultos. Abdesslem (1993), partiendo de la clasificación del discurso en el aula de Sinclair y Coulthard (1975), plantea un análisis basado en marcos (*frames*) de un tipo de contexto formal de aprendizaje de una lengua extranjera. En su estudio, con alumnos de secundaria, concluye que en este tipo de contextos es muy difícil que se dé un marco de interacción en la L2, en su opinión, debido a la preponderancia que se le da a la práctica de la forma lingüística.

El análisis de Ulichny (1996) presenta un estudio de la interacción en el aula de L2, en este caso con sujetos adultos. Este estudio muestra cómo un profesor consigue ofrecer experiencias auténticas en el uso del lenguaje además de la práctica estructurada de gramática y vocabulario. Ulichny parte de la base de que el aula es un contexto poco eficaz para aprender una lengua porque las oportunidades para la comunicación real suelen estar restringidas. En su estudio, el profesor combina la instrucción formal y las oportunidades para un uso auténtico de la lengua.

Sin embargo, en un contexto típico de L2, el profesor es el que más habla y las secuencias conversacionales más comunes contienen preguntas del profesor que requieren respuestas cortas. El frecuente uso de correcciones y posteriores repeticiones de los alumnos suponen la interrupción de la conversación. Según Abdesslem (1993), la corrección puntual con la consiguiente interrupción de una actividad para centrarse en la forma es muy común en las clases de L2; sin embargo, esto no tiene por qué ser positivo para la adquisición de la lengua, sobre todo con aprendices de corta edad.

Hay diferentes opiniones sobre el papel del *feedback* correctivo en la instrucción. Ellis (1990) asume que los errores reflejan las hipótesis que se plantean los alumnos sobre la estructura de la L2 y los intentos de corregir errores de forma explícita pueden tener poco impacto en la producción del alumno. En cambio, Schachter (1984) cree que el no identificar los errores puede significar para el alumno la convicción de que lo que ha producido es correcto. El estudio de Ulichny no responde a la pregunta sobre el papel de la corrección en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua pero indica que interrumpir una conversación para corregir la lengua muestra el dominio del profesor y puede frustrar a los alumnos que están intentando conversar en la L2.

### 3.2.2. EL AULA COMO CONTEXTO COMUNICATIVO

En contextos lingüísticos fuera del aula, Moskowitz (1978) resalta el hecho de que para la producción del lenguaje debemos hacer una elección entre elementos lingüísticos, y para poder hacer esa elección debemos entender dichos elementos. Expone que el niño se beneficia más de la interacción conversacional que de la corrección del adulto. Si extrapolamos este argumento al contexto del aula se podría decir que los niños se beneficiarían más de la interacción con el profesor que de la corrección de errores por parte de éste.

Se ha investigado mucho sobre la interacción en el aula por las numerosas oportunidades que ofrece para el aprendizaje de una segunda lengua (Allwright, 1984). La mayor parte de los estudios se han basado en las hipótesis de Krashen y Long. Muchos estudios se han centrado en el tipo de situaciones comunicativas en el aula y los diferentes ajustes conversacionales que se realizan en ellas y que Long y Krashen consideran fundamentales para la adquisición. Pica y Doughty (1985) comparan la interacción que se produce en grupos pequeños y en sesiones dirigidas al gran grupo (*whole-class sessions*) y también analizan el tipo de tareas que promueven más interacción, como por ejemplo la resolución de problemas entre dos. Varonis y Gass (1985) observan que las interacciones entre no-nativos implican más negociación de significados que interacciones entre nativos y no-nativos.

Long (1990) señala la necesidad de que se realicen estudios como el de Barnes (1969), comentado anteriormente, y el de Rosen y Rosen (1973) en contextos de segundas lenguas. Propone contrastar los resultados comparando aulas con dominio del profesor con aulas en que se trabaja en grupos pequeños. Es importante tener en cuenta que, en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la mayoría de las veces son imprescindibles las sesiones de grupo grande, ya que los niños no tienen el desarrollo lingüístico suficiente como para interactuar en la L2 en el grupo pequeño. No obstante, en nuestra opinión, el profesor puede fomentar y dirigir la interacción entre los niños en la L2, dentro del grupo grande y a través de actividades concretas, como veremos en el presente estudio.

El uso del lenguaje depende de la libertad que tiene el alumno. Si el discurso de los alumnos se ve limitado a responder a las preguntas del profesor, cuya respuesta es ya conocida, o a enunciar oraciones cuya forma es más importante que el contenido, el alumno tendrá pocas posibilidades de aprender a enunciar una orden o una promesa.

*It is suggested that, again, an essential step is the organization of the immediate learning environment so as to allow learners to adopt roles commonly associated with the communicative functions of language it is hoped they will acquire. (Long, 1990: 310-311)*

Johnson (1995) también insiste en la importancia de que los alumnos tengan la oportunidad de iniciar una conversación. Para que se produzca la interacción, el profesor debe promover la intervención del alumno. En el apartado sobre el lenguaje del profesor veremos las características óptimas del discurso del profesor para que fomente la participación oral de los alumnos. Sin embargo, Johnson insiste también en la importancia de la interacción alumno-alumno. En nuestro contexto los alumnos no tienen la capacidad para poder comunicarse en la segunda lengua entre ellos y tampoco hay alumnos nativos que puedan promoverla. Una excepción es el colegio de inmersión total en la L2, donde los niños interactúan con los demás sobre temas que les interesan, y cuando lo hacen en inglés, aunque veremos que no ocurre siempre, observaremos que están mejorando su competencia comunicativa en la L2. En el resto de los contextos de nuestro estudio es únicamente la interacción con el profesor, o dirigida por él, la que promueve el desarrollo comunicativo en la L2.

Johnson argumenta que en grupos, y trabajando por tareas, se produce más el *exploratory talk*, que fomenta el uso del lenguaje informal y fomenta también estrategias de aprendizaje que están generalmente inhibidas en la instrucción dirigida por el profesor. Algo que puede fomentar el profesor es que los alumnos adopten el rol de profesores y alumnos. En

nuestro estudio veremos cómo en contextos donde no se da una inmersión total en la L2, los niños son capaces de interactuar entre sí en la segunda lengua, adoptando roles de profesores y alumnos. Johnson llama a este tipo de actividad tutoría entre iguales<sup>11</sup> (*peer tutoring*), donde los miembros del grupo participan en la negociación de significado y en funciones lingüísticas tales como pedir y dar una aclaración, dar una opinión o describir un dibujo.

También Richards (1994) propone el trabajo en parejas y en grupo como el más positivo para el aprendizaje de una segunda lengua. Para Richards, la desventaja de las sesiones dirigidas al gran grupo es que el 70% del tiempo de clase está ocupado por el profesor hablando o haciendo preguntas, de manera que los alumnos más lentos se pueden perder y los más avanzados se pueden aburrir. Genesee (1994) también concede importancia a las conversaciones de los alumnos con niños nativos en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que ofrecen a los niños la posibilidad de tener compañeros de conversación socialmente apropiados. Sin embargo, en el caso de las clases objeto de nuestro estudio, como hemos expuesto antes, el trabajo en grupo o en pareja sólo promueve el uso de la segunda lengua, en la mayoría de los contextos, si está controlado por el profesor, pues en caso contrario los niños utilizan básicamente siempre la L1.

Cathcart (1986) estudió los actos comunicativos de niños de habla hispana en una segunda lengua y observó que cuando los niños tenían el control del discurso se producían más variedad de actos comunicativos y estructuras sintácticas, mientras que cuando el profesor tenía el control el niño se limitaba a producir oraciones de una palabra o expresiones formulaicas.

El estudio de Ellis et al. (1994), que parte de la hipótesis de la interacción de Long, se apoya en la evidencia empírica de que las oportunidades de negociar el significado a través de la interacción facilitan la comprensión. Su estudio, realizado con alumnos de secundaria en Japón, muestra que el *input* modificado en la interacción tiene como resultado una mejor comprensión que el *input* premodificado y fomenta la adquisición de más palabras.

Estos autores observan que el *input* que se da en la negociación es mayor cuantitativamente y más redundante que el *input* básico. Concluyen que la comprensión del *input* no garantiza la adquisición de palabras nuevas<sup>12</sup>; sin embargo, la negociación en la comprensión lo favorece porque induce al aprendiz a reconocer elementos desconocidos en el

---

<sup>11</sup> Traducción propuesta por Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997).

<sup>12</sup> Parece comprobado que el “*input* comprensible” no es suficiente para la adquisición. Swain establece la importancia del *output* del alumno y otros autores abogan por el éxito de la adquisición a través de la interacción.

*input*. Sin embargo, parece que los alumnos que participaban activamente en la negociación no comprendían más ni aprendían más palabras nuevas que aquellos que simplemente escuchaban a otros negociar. Estos dos últimos resultados pueden implicar que el profesor no tenga la necesidad de realizar grandes esfuerzos para asegurarse de que todos los alumnos tengan la oportunidad de negociar significados y que puede ser suficiente pedir voluntarios. También Scarcella y Higa (1981) observan que las simplificaciones del *input* que hacen los adultos no conducen a una mejor adquisición pero sí la negociación.

En la misma línea, Pica (1994) señala que la negociación puede ayudar a hacer el *input* comprensible para el alumno, le puede ayudar a modificar su propio *output* y le da oportunidades para acceder a la forma y el significado de la L2. Pica resume, de la siguiente manera, cómo influye la negociación en que se den las condiciones necesarias para la adquisición de la L2:

- Condiciones orientadas al aprendiz:
  1. La comprensión del mensaje es fundamental para que el aprendiz pueda internalizar reglas, aspectos formales, etc...
  2. El *output* modificado del aprendiz es también fundamental para el desarrollo de la L2. (Swain, 1985)<sup>13</sup>
  3. Es necesaria la atención a la forma cuando los alumnos empiezan a procesar el *input* significativo (Sharwood Smith, 1991) y cuando empiezan a dominar aspectos estructurales que son difíciles de aprender de forma inductiva porque son imperceptibles en el *input* o porque se solapan con estructuras de la L1 del aprendiz. (Lightbown y Spada, 1990; White et al., 1991)
- Condiciones orientadas a la lengua:
  1. Es necesaria la existencia de un *input* positivo en la L2, sistemático gramaticalmente. El debate está en cómo proceder: permitir que los aprendices

---

<sup>13</sup> Según Swain (1985), para comprender un enunciado no es necesario reconocer sus características morfológicas o sintácticas. Pero para producir un enunciado que se pueda comprender se necesita dominar una morfología y una sintaxis determinadas. Sin embargo, en nuestra opinión, con errores morfológicos y sintácticos también se puede transmitir información, como veremos en el presente estudio.

imiten y respondan a los estímulos lingüísticos, descubrir reglas a través de la comprobación de hipótesis, etc...

2. Se debe dar un *input* modificado en la L2, que dé más importancia o relieve a algunos aspectos que sobresalen poco en la segunda lengua.
3. Es importante el uso de *feedback* e *input* negativo que le dé al alumno información metalingüística sobre la claridad y comprensibilidad de su interlengua e información estructural que le ayude a reconocer errores en su interlengua que serían difíciles de detectar sólo con el *input* positivo.

Sin embargo, Pica (1994) afirma la necesidad de realizar más estudios para ver hasta qué punto se relaciona la negociación con la producción de los niños. Por otra parte, los estudios existentes muestran que hay muy poca negociación en el lenguaje del aula, ya que todavía suele estar dominado por el profesor.

Otro estudio sobre la relación entre interacción y, en este caso, adquisición de aspectos formales es el experimento de Mackey (1999). En la línea de Ellis et al. (1994), su estudio sugiere que los alumnos que dialogaban con nativos en una interacción negociada en la que había una serie de preguntas mejoraban en la producción de esas preguntas. Sin embargo, el observar la interacción o el tomar parte en la interacción sin negociación no daba como resultado un mejor desarrollo lingüístico. Durante la negociación de significado se daban modificaciones interaccionales y se repetían o reformulaban estructuras:

*It is also possible that learners who clustered question types were experimenting with them in order to find out in which contexts they could use the question forms and discovering limitations on how effective a form was (Mackey, 1999: 581)*

Mackey concluye que los alumnos no adquieren la forma para luego pasar a aprender cómo utilizarla de forma adecuada. Su estudio apoya la idea de que el proceso de comunicación facilita la adquisición de formas lingüísticas. Este estudio también apoya la importancia de que los alumnos interaccionen con sus compañeros nativos. Sin embargo, en nuestro análisis el papel del profesor es fundamental. En los contextos escolares de donde provienen nuestros datos, o bien no hay alumnos nativos o, si los hay, no son suficientes como para poder interaccionar con todos los niños españoles, por lo que aquí el diálogo con el profesor es la única forma posible para el alumno de utilizar la segunda lengua.



Mackey cita el trabajo de Ellis et al. (1994), que relaciona la adquisición de léxico con un *input* modificado interaccionalmente. Sin embargo, Ellis et al. (1994) no supieron explicar por qué no se dio esta correlación con la adquisición de construcciones locativas en el estudio de Loschky (1994). En nuestra opinión, una posible explicación podría estar en plantearse lo que es necesario para el alumno a la hora de comunicarse. Por ejemplo, para realizar la función instrumental del lenguaje tan sólo se necesita el elemento léxico que se refiere al objeto que se solicita y el imperativo “*take*” o “*give me*”, mientras que la construcción de locativos puede ser más compleja y no ser tan necesaria para el alumno, desde un punto de vista comunicativo, en un primer estadio. Quizá habría que distinguir más entre qué aspectos de la lengua se adquieren mejor a través de la interacción y la negociación y cuáles no. Parece claro que los aspectos léxicos (Ellis et al. 1994) y probablemente los pragmáticos, como intentaremos mostrar en este estudio, se adquieren mejor a través de la interacción. Incluso el análisis de Mackey, aunque centrado en la forma, se basa en un elemento funcional fundamental para el aprendiz: la búsqueda de información mediante preguntas, cuyo interés funcional puede promover una adquisición más fácil de la forma<sup>14</sup>.

Scarcella (1990) presenta una serie de estrategias dirigidas al profesor para mejorar la motivación del alumno para comunicarse en una segunda lengua, entre las que están las siguientes: marcar las ventajas de conversar como un nativo en la lengua extranjera, marcar la no necesidad de hablar perfectamente para comunicarse en una lengua extranjera, animar a los alumnos a que no se preocupen por las dificultades en la comunicación, darles información sobre las dificultades en la comunicación, proporcionar *feedback* sobre el éxito de los alumnos cuando consiguen objetivos comunicativos y se hacen comprender, etc... En el caso del presente estudio, la forma de motivar a niños de cinco años a hablar en la lengua extranjera es a través de un enfoque lúdico, creando juegos y situaciones de juegos de rol que animen a la participación en la lengua extranjera. En el caso de contextos de inmersión total en la L2 este objetivo es más sencillo, ya que los niños saben que la lengua de la clase es el inglés y tienen, en la mayoría de los casos, el suficiente nivel para comunicarse con éxito en la lengua extranjera.

Quizá más interesantes para nuestro estudio son las orientaciones que Scarcella presenta para desarrollar lo que llama competencia conversacional (*conversational competence*). Entre ellas está el promover la comunicación auténtica. Para Scarcella esta comunicación auténtica:

---

<sup>14</sup> Pica (1994) y Long (1996) también afirman que la interacción puede facilitar unas formas lingüísticas y no otras.

*helps them acquire the nuances of communication which cannot be acquired through exposure to input alone (Scarcella, 1990: 348).*

Este tipo de comunicación se consigue promoviendo actividades que animen a la interacción. Otra de las guías u orientaciones que da es la de evitar la enseñanza de reglas lingüísticas complejas, algo que nos parece importante cuando los sujetos son niños pequeños<sup>15</sup>.

### 3.2.3. EL AULA BILINGÜE

Según Genesee (1994), el *input* es fundamental para la adquisición de segundas lenguas a una edad temprana, como ya apuntamos en el capítulo II. Para él el *input* no debe ser sólo comprensible, como defendía Krashen, sino que debe ser reiterativo. Es importante empezar con oraciones sencillas pero con un fuerte enfoque comunicativo.

Genesee habla de principios organizativos y lingüísticos para fomentar la adquisición de una segunda lengua en Educación Infantil. Desde el punto de vista organizativo, señala la importancia de establecer una serie de rutinas: limpiar, recoger o, como en el caso del colegio inglés en nuestro estudio, llevar a cabo “sesiones de mostrar y contar” (*show and tell sessions*), en las que todos los días los niños traen algo personal de casa y lo muestran y hablan sobre ello a los demás. Así, si el profesor hace una pregunta a un niño sobre su participación en una actividad, el niño puede deducir, por el contexto o porque es una rutina diaria, a qué se está refiriendo el profesor. Genesee también destaca la importancia de que los profesores nombren a los niños. Si un niño oye su nombre y ve que otros niños se sientan, ya sabe lo que el profesor espera que haga. Esta dinámica les tranquiliza desde el punto de vista de la comprensión y promueve que el ambiente sea relajado para la producción posterior.

Dentro de los principios lingüísticos, Genesee señala dos fundamentales: ayudar a adquirir destrezas para la comprensión y ayudar a adquirir destrezas para la producción. Para fomentar la comprensión, se proponen modificaciones como las que se dan en la adquisición de la lengua materna: poner énfasis en palabras clave, coordinar gestos con el significado de las cosas, repetir las palabras importantes en el contexto y mover palabras de contenido hacia el final de la oración. Es importante, según Genesee, dar la posibilidad a los niños de derivar el significado a partir de más de una fuente de información. Desde el punto de vista de la producción, los profesores deben intentar responder a los esfuerzos que realizan los niños para comunicarse en la lengua extranjera. Genesee considera que las palabras son el primer paso en

---

<sup>15</sup> Krashen (1981) expone que la lengua extranjera se aprende con la experiencia en la conversación y la exposición a diferentes estilos interaccionales, y no a través de la explicación detallada y el *drill*.

el aprendizaje de una segunda lengua y en hacer que los niños sientan que se pueden comunicar en ella. Asimismo, asigna un papel fundamental al lenguaje de instrucción. Es importante, como apuntan otros autores, usar los enunciados de los aprendices como puntos de partida para la comunicación posterior.

Dentro de las posibles planificaciones curriculares para facilitar el uso de la segunda lengua en el contexto de Educación Infantil, Genesee señala las siguientes estrategias: ofrecer oportunidades para el uso de la lengua y la interacción (promover actividades ricas de las que merezca la pena hablar, permitir tiempos de silencio cuando los profesores no hablan para que los niños puedan iniciar una conversación, organizar el entorno para que los materiales estén accesibles y se promueva la discusión), estimular aspectos lingüísticos concretos (modelando sonidos o palabras y animando a la repetición, usando reformulaciones (*recasts*) de las oraciones de los niños para mantener la información semántica pero extendiendo el uso sintáctico) y desarrollar rutinas que permitan a los niños conectar situaciones y lenguaje, como ya hemos apuntado antes.

Genesee (1994) y las investigaciones realizadas en Canadá en el aula bilingüe abogan por que la instrucción se centre en el niño y que el aprendizaje de la lengua sea auténtico, que no se dé aislado de otros aspectos de su desarrollo. La diferencia fundamental con nuestro contexto es que para ellos, al ser un contexto de segunda lengua y no de lengua extranjera, es fundamental que el aprendizaje de la lengua no sea un fin en sí mismo sino que debe ser un medio para conseguir la integración social y el éxito académico. La lengua se adquiere de forma más efectiva cuando se aprende en su contexto y se desarrollan las destrezas lingüísticas con los compañeros, profesor y en instrucciones formales, pero también a través de las matemáticas, ciencias, etc ... En un contexto de Educación Infantil y de lenguas extranjeras (y no de segundas lenguas), como es nuestro caso, quizá no se puede esperar, en la mayoría de los casos, un uso de la lengua relacionado muy estrechamente con otras áreas. No obstante, debemos fomentar, en contextos como el que nos ocupa, que el uso de la lengua extranjera tenga que ver, lo más posible, con los gustos, intereses y necesidades de los niños y, en definitiva, con el uso que hacen de su lengua materna.

Siguiendo en la línea, que hemos mencionado en apartados anteriores, de la importancia de la interacción con los compañeros para el aprendizaje de la L2, Wong-Fillmore (1991) estudia la variación en el aprendizaje de segundas lenguas y observa que es importante analizar las variaciones en el aprendizaje, en los contextos y en los hablantes nativos de la lengua objeto. Concluye que los contextos que mejor funcionan para el aprendizaje de una lengua extranjera

son aquellos en los que el número de hablantes de la lengua materna supera al de la segunda lengua y cuando la estructura de la clase permite la máxima interacción entre los dos grupos.

*When there are regular activities that both invite and support the use of the target language in the context of learning about subject matter that is relevant and interesting to the children, they learn the language, with or without much additional informal social contact with speakers. (Wong-Fillmore, 1991: 64)*

Wong-Fillmore señala el problema de clases donde el lenguaje del profesor no funciona bien como *input* (no se les da a los alumnos suficientes oportunidades de escuchar y producir la lengua o no se les proporciona suficiente *feedback* correctivo). También indica el problema de clases más abiertas, donde la mayor parte de la interacción se produce con otros aprendices que les pueden ofrecer quizá un modelo de interlengua y no de la lengua objeto. En nuestro contexto, la mayor parte de las interacciones con los otros niños, cuando no están controladas por el profesor, suelen ser en la lengua materna, de ahí la importancia de la interacción con el profesor, o bien con otros niños pero bajo el control del profesor para fomentar el uso de la segunda lengua<sup>16</sup>. Si nos preguntamos hasta qué punto el *input* de la interlengua ofrece al alumno un acceso adecuado a las propiedades gramaticales de una lengua, hay que destacar que se ha observado que este tipo de *input* es menos gramatical que el habla dirigida a los extranjeros (*FT*) o el habla dirigida al profesor (*TT*) (Pica y Doughty, 1985). Sin embargo, por otro lado, parece que el discurso entre no nativos promueve más la negociación de significado que en el caso del habla dirigida a los extranjeros.

El estudio de Chesterfield et al. (1983) muestra que en aulas en las que predominaban los niños que preferían hablar en inglés, los mejores resultados se obtuvieron con los niños que usaban el inglés con los compañeros, mientras que en las clases donde había mayor preferencia por parte de los niños por hablar en español, los mejores resultados surgían a partir de las interacciones con el profesor, con lo que ambos tipos de compañeros de conversación promovían un mayor dominio del inglés. En nuestro estudio, al ser la mayoría de los niños españoles, prácticamente en todos los casos, el mejor interlocutor (y en muchos casos el único) es el profesor.

Ramírez, Yuen, Ramey y Pasta (1991) (en Ovando y Collier, 1998) recogieron datos, mediante la observación de clases, desde 1984 a 1989, de 51 colegios de primaria y 554 clases en diferentes estados americanos y demostraron, al igual que otros estudios sobre el lenguaje en

---

<sup>16</sup> De hecho, Cathcart (1986) observa en su estudio que los niños en la guardería utilizaban peticiones más largas y complejas cuando se dirigían a un adulto.

el aula en primeras lenguas, que la mayoría de las sesiones estaban dominadas por el profesor y a los alumnos se les trataba de forma pasiva:

*Students produce language only when they are working directly with a teacher, and then only in response to teacher initiations. In over half of the interactions that teachers have with students, students do not produce any language (i.e., nonverbal responses such as listening, gesturing, etc.). When students do respond, typically they are providing simple information recall. Rather than being provided with the opportunity to generate original statements, students are asked to provide simple discrete close-ended or patterned responses (Ramírez et al. 421-422)*

Un reciente estudio en el aula bilingüe es el de Tuyay et al. (1995). Su estudio parte de la concepción del lenguaje y la comunicación como un fenómeno de grupo y no sólo ligado a la capacidad que tiene un individuo aislado para usar la lengua. Tuyay et al. ilustran la importancia de la interacción en el aula, ya que le ofrece al alumno, en la línea de Vygotsky, un diálogo externo que se puede asumir luego por el alumno como diálogo interno y además permite al profesor monitorizar la comprensión del alumno y poder responder de manera adecuada.

### 3.3. EL DISCURSO DEL PROFESOR

Parece un hecho evidente que la adquisición de segundas lenguas se produce, entre otros requisitos, cuando el alumno tiene acceso a *input* en la lengua extranjera. Este *input* puede ser oral o escrito y las fuentes son diversas. En el contexto del aula, y muy especialmente en contextos de lenguas extranjeras, la principal fuente de *input* en la lengua meta es el profesor. En este apartado vamos a examinar, en primer lugar, el tipo de *input* que reciben los niños desde que nacen en su lengua materna, en lo que se ha llamado situaciones naturales, para pasar a centrarnos en el lenguaje del profesor, en lo que se ha venido llamando situaciones formales. En el estudio que nos ocupa vamos a tener una mezcla de ambas condiciones. Al tratarse del aula, estamos hablando de un contexto formal, pero los sujetos del estudio son niños en la etapa preescolar, con lo cual en muchos casos vamos a tener situaciones que se van a acercar mucho a los contextos naturales<sup>17</sup>.

#### 3.3.1. EL HABLA DIRIGIDA A LOS NIÑOS

Ya en el capítulo II introducimos la teoría del *input* y su importancia para la adquisición de la lengua materna y cómo los estudios más cercanos a la teoría de Chomsky cuestionaban

---

<sup>17</sup> La educación preescolar pretende ser, en parte, una prolongación de las actividades y juegos que el niño lleva a cabo en su vida diaria fuera del aula.

esta influencia. También anticipábamos en ese mismo capítulo que el registro lingüístico utilizado por los adultos con niños que están en el proceso de adquirir la L1 se ha denominado *baby talk* o *motherese*. Otros términos utilizados son *caretaker talk* y *child-directed speech*, este último acuñado por Snow. Como ya señalamos en el capítulo II, nosotros hemos traducido todos estos términos por “habla dirigida a los niños” (Muñoz Lahoz y Pérez Vidal, 1997).

Los estudios sobre el habla dirigida a los niños se han centrado sobre todo en aspectos semánticos y sintácticos más que léxicos o fonológicos. Snow (1988) apunta que los primeros análisis realizados sobre el lenguaje dirigido a los niños se realizaron como respuesta a las conclusiones sacadas por los innatistas de que se trataba de un lenguaje erróneo y más complejo. Pero el análisis real de los datos, a partir de los años setenta, demostró que era todo lo contrario: más simple y más correcto gramaticalmente. Aunque se ha argumentado que el lenguaje del adulto con el niño en realidad es complejo, pues utiliza desde el principio, junto con declarativas, interrogativas e imperativas, Snow expone que se ha demostrado que los niños no se fijan en la posición del auxiliar sino que oyen una declarativa con una entonación ascendente, cuando se les formulan preguntas<sup>18</sup>.

También se ha argumentado que el hecho de que el discurso sea más simple no significa que sea mejor, pues el niño necesita formular hipótesis para aprender. Asimismo, el hecho de que el adulto no corrija la forma, sino sólo contenidos, es un argumento para los que abogan por demostrar la falta de utilidad del *input*. Sin embargo, el lenguaje de la madre está marcado por las capacidades cognitivas y lingüísticas del niño, ya que no es sólo un discurso unidireccional sino que una gran proporción de la producción lingüística de la madre es respuesta a algún enunciado que ha iniciado el niño (a diferencia, como hemos visto, de lo que ocurre en el discurso del aula).

Según Ferguson (1977), las funciones del habla materna son la afectiva, la comunicativa y la de enseñanza de la lengua, que deberían ser también, en nuestra opinión, las del lenguaje de un profesor de segundas lenguas en la Etapa Infantil. Para Ferguson, de estas funciones la comunicativa es la más importante. También señala que el adulto suele corregir al niño explícita o implícitamente cuando éste, por ejemplo, nombra un objeto mal o cuando comete errores en su pronunciación. Sin embargo, parece que los adultos prestan poca atención a la corrección gramatical. Para conseguir las funciones expuestas anteriormente, el lenguaje del adulto se plantea unos objetivos básicos: la simplicidad, la claridad, la expresividad y la llamada de

---

<sup>18</sup> En nuestra opinión, quizá el niño simplemente se está fijando en la función comunicativa de ese enunciado, con la ayuda de factores contextuales, etc ...

atención. Estos objetivos se ejercen en diferentes niveles: estructural (a través de frases cortas, paráfrasis, coordinación y yuxtaposición), semántico (a través de unidades concretas relacionadas con el entorno inmediato del niño, uso de diminutivos y de reduplicativos) y fonético (a través de la reducción en el número de elementos fonéticos y fonológicos, tono alto de voz, entonación alta ascendente, etc ...)

Larsen-Freeman y Long (1991), al igual que Snow, también describen el habla dirigida a los niños como un tipo de lenguaje menos complejo, con menos verbos en cada oración y pocas oraciones coordinadas y subordinadas. Tiene menos adjetivos, adverbios y pronombres que el lenguaje normal del adulto y tiene un mayor porcentaje de palabras de contenido léxico. Desde el punto de vista fonológico, tiene un tono más alto, se hacen pausas entre las oraciones y tiene un ritmo más lento. Desde el punto de vista semántico, el vocabulario es más restringido y se suele hablar de los nombres de los objetos, dónde se encuentran y a quién pertenecen. Se podría decir, por tanto, que el lenguaje dirigido a los niños no es degenerado sino cuantitativamente diferente al lenguaje normal del adulto. También se caracteriza por tener muchas exclamaciones, el uso de nombres en lugar de pronombres, abundantes preguntas y elaboraciones de lo que ha dicho el niño (Snow y Ferguson, 1977). El *input* tiende a ser generador de *feedback*, con muchos imperativos y preguntas, siendo las preguntas sobre todo de tipo expositivo (cuya respuesta conoce la madre de antemano). (Kess, 1992)

Foster (1990) argumenta los posibles motivos para utilizar este tipo de lenguaje con los niños. El hecho de que los niños hablen así a las muñecas y que los amantes usen un lenguaje similar muestra, según Foster, que el lenguaje utilizado con los niños no es especialmente distinto para compensar su posible falta de comprensión. También se ha comprobado que los adultos modifican su discurso dependiendo del comportamiento de los niños. Otra posible explicación es de carácter cultural: es la forma en que los adultos hablan a los niños. Esto explicaría diferencias en el tipo de lenguaje utilizado por el adulto con el niño dependiendo de cada cultura.

Las modificaciones interaccionales que se dan en el discurso del adulto con el niño incluyen la utilización de muchas llamadas de atención como "*look, hey,...*" y frecuentemente se comprueba la comprensión y se repiten los enunciados del niño. El adulto también está dispuesto a dejar que el niño inicie y controle el desarrollo de los temas. Si hay falta de comprensión, el adulto suele hacer preguntas de aclaración o de confirmación y si el niño no entiende el adulto repite y usa paráfrasis.

Aunque se ha argumentado mucho que el *input* puede no tener demasiada utilidad en la adquisición de la gramática<sup>19</sup>, parece claro que juega un papel muy importante en la adquisición de la pragmática (Foster, 1990). Si los padres tienden a no corregir la forma de las oraciones del niño, sino que están más preocupados por la comunicación y tienden más a pedir una aclaración o a repetir la forma correctamente si algo no ha quedado claro (Kess, 1992), y los niños aprenden y progresan, entonces quizá el discurso del profesor debería ser así también en contextos de segunda lengua. Además, como los niños tienden a hablar de lo que saben o de lo que les rodea, también los padres se suelen referir a cosas que los niños conocen o pueden ver, y esto también sería importante fomentarlo en la L2, sobre todo la interacción sobre cosas no sólo que el niño conoce sino que le interesan.

Aunque hay que tener en cuenta que las características descritas aquí se refieren a las prácticas de padres de habla inglesa de clase media y que se sabe que estas características son distintas en los padres pertenecientes a otras culturas, lo que sí parece claro es que el lenguaje dirigido a los niños está bien formado, frente a lo que reclamaban los innatistas.

Los estudios sobre el habla dirigida a los niños han tenido gran influencia en estudios similares en adquisición de segundas lenguas y justifican también teorías como la del *input* comprensible de Krashen, como veremos más adelante en este capítulo.

### 3.3.2. EL DISCURSO DEL PROFESOR

Aunque el enfoque principal del presente estudio está en el lenguaje del niño en su interacción en el aula, si tenemos en cuenta que el mayor número de interacciones se dan con el profesor, es fundamental estudiar también el tipo de discurso que utiliza el profesor, sobre el que se han realizado numerosos estudios.

Sinclair y Brazil (1982) describen la actuación de los profesores a través de cuatro categorías: decir, controlar, estimular y recompensar, aplicadas a tres áreas: contenido, organización y disciplina. Por consiguiente, el profesor adopta los siguientes roles: producir y explicar, corregir, inducir el uso de la lengua y felicitar.

---

<sup>19</sup> Sin embargo, Slobin (1985) habla de “la capacidad de crear lengua” (*LMC: Language making capacity*), que consiste en una serie de principios operativos que están ahí antes de la experiencia del niño con la lengua y, aplicando esos principios al lenguaje contextualizado con el que se encuentra, el *LMC* crea una gramática básica del niño. Es decir, el argumento de Slobin es que el niño aplica unas estrategias a los datos con los que se encuentra y luego generaliza a partir de estos datos.



Aunque el estudio de Sinclair y Coulthard (1975) consiste en proponer un modelo para analizar el discurso en el aula, este estudio se centra, sobre todo, en categorizar el tipo de lenguaje utilizado por el profesor. Describen el discurso en el aula, refiriéndose claramente al discurso del profesor, como un discurso centrado en dar instrucciones, en proporcionar información y en pedir información. Barnes (1969) estudia el efecto que tiene el uso de un lenguaje abstracto por el profesor en el proceso de aprendizaje de los niños y distingue cuatro tipos de preguntas en el discurso del profesor: fáticas (que requieren información), de razonamiento (que preguntan sobre el cómo y el por qué), abiertas (con las que no hay necesidad de dar los motivos) y sociales (para controlar la clase). Por otro lado, Stubbs (1976) observa el control que ejerce el profesor sobre la validez o relevancia del discurso de los niños.

En todos estos estudios queda patente la función del profesor de control y dominio de lo que ocurre en el aula, y por consiguiente también de la interacción en la misma. Este control también se constata, incluso en mayor medida, en el discurso del profesor de segundas lenguas, como veremos en el siguiente apartado.

### 3.3.3 EL LENGUAJE DEL PROFESOR EN EL AULA DE L2.

Aunque todas las teorías reconocen la importancia del *input* en la adquisición de una segunda lengua, difieren bastante en el grado de importancia que le dan. Las teorías conductistas proponen una clara relación entre *input* y *output*, donde se puede variar la adquisición de una segunda lengua manipulando el *input*. Al aprendiz se le considera un elemento pasivo. Las teorías mentalistas ven el *input* como una especie de elemento activador, que pone en marcha el procesamiento interno del lenguaje. Las teorías interaccionistas cognitivistas ven la adquisición como un producto de la interacción entre el contexto lingüístico y los mecanismos internos del aprendiz y las teorías interaccionistas sociales observan la interacción verbal como de crucial importancia para el aprendizaje de una segunda lengua.

Tras llegar a la conclusión de que variables como el método de enseñanza no eran determinantes exclusivos del aprendizaje, surgió un gran interés por la observación del habla del profesor. Sin embargo, hay que distinguir entre el habla dirigida a los extranjeros (*FT*), que consiste en el lenguaje utilizado por nativos con aprendices de la L2 y el habla del profesor (*TT*).

### 3.3.3.1. El habla dirigida a los extranjeros

Existen numerosos estudios sobre el habla dirigida a los extranjeros. Ferguson (1975) propone el término *foreigner talk (FT)* para referirse al lenguaje simplificado usado por un nativo con un no-nativo, que no comprende bien la lengua extranjera. Se trata de un tipo de discurso con muchas características similares al habla dirigida a los niños pero con algunas diferencias, particularmente cuando los no-nativos son adultos. En el habla dirigida a los extranjeros se utilizan más oraciones declarativas que en el lenguaje del adulto con los niños y menos interrogativas e imperativas. El propósito parece ser distinto. Mientras que el principal objetivo del habla dirigida a los niños es dirigir su comportamiento, en el habla dirigida a los extranjeros el principal objetivo es el intercambio de información (Freed, 1980 en Ellis 1994). Sin embargo, cuando *FT* se dirige a los niños se asemeja bastante al habla dirigida a los niños en la lengua materna<sup>20</sup>. Se caracteriza por la omisión de palabras funcionales e inflexiones (artículos, conjunciones, etc...) y por el uso de elementos léxicos en lugar de contracciones. También se caracteriza porque las proposiciones en las unidades T son más cortas y hay menos oraciones en cada unidad T. Chaudron (1988), a través de los estudios que recopila, llega a la conclusión de que el lenguaje del profesor de segundas lenguas tiene características comunes con el habla dirigida a los extranjeros y con el lenguaje del profesor en contextos de primera lengua.

Wesche (1994) describe las características del discurso dirigido a los extranjeros (*Foreigner Discourse*) como un lenguaje más lento y más vocalizado. Desde el punto de vista sintáctico y morfológico está bien formado, se evitan los condicionales y se suele utilizar el presente. El vocabulario es más neutro y desde el punto de vista discursivo se formulan más preguntas que cuando se habla con nativos, se dan repeticiones y paráfrasis, preguntas de comprensión, preguntas de aclaración, reformulaciones, expansiones y preguntas cortas y cuya respuesta es conocida.

Según Kess (1992), algunos estudios han mostrado que no hay una diferencia estadística entre el habla normal y el habla dirigida a los extranjeros en aspectos morfosintácticos, pero que hay muchas diferencias en el terreno discursivo. Al igual que en el caso del habla dirigida a los niños, el habla dirigida a los extranjeros está más centrada en el “aquí” y el “ahora”, sobre todo cuando el contexto es el aula (Long y Sato, 1983). Estos autores también indican que las

---

<sup>20</sup> Scarcella y Higa (1981) señalan que la edad influye en el grado de modificación del lenguaje dirigido a los extranjeros y que se produce una mayor simplificación en el lenguaje dirigido a los niños.

preguntas de comprensión oral son más frecuentes en clase que en marcos naturales y, sin embargo, las preguntas de aclaración son menos frecuentes.

También se producen más preguntas alternativas (*alternative questions*), que Hatch (1978b) denomina "*or-choice*" *questions*, y se tiende a aceptar los cambios de tema del no-nativo cuando se interrumpe la comunicación. Otra diferencia es que los nativos tienden a introducir temas a través de preguntas para implicar a los no-nativos en la conversación, siendo frecuentes las preguntas polares, con el objetivo de facilitar la tarea. También destaca el uso de preguntas de comprensión, preguntas de aclaración y preguntas de confirmación. Hatch (1978b) señala también la dislocación a la izquierda (*left-dislocation*) en el habla dirigida a los extranjeros y da el ejemplo de cómo una pregunta como "*Did you like San Diego?*" pasaría a enunciarse como "*San Diego, did you like it?*".

Ellis (1994) define las modificaciones interaccionales como aquellas que consisten en modificar el discurso para que no haya problemas de comunicación y en la reparación discursiva (*discourse repair*). En el primer caso, el nativo controla la cantidad y dificultad de la información que va a ofrecer, el uso de preguntas para controlar el tema, la elección de temas que estén orientados al "aquí" y el "ahora" y las preguntas para comprobar la comprensión (en las que es especialmente rico el lenguaje del profesor). El segundo caso, la reparación discursiva, se da cuando se produce un entendimiento incompleto. Los nativos entonces usan preguntas para pedir aclaración ("*Sorry?*",...) o para pedir confirmación. También se utilizan, para reparar el discurso, las autorepeticiones o repeticiones del discurso de los otros. Hay muchos aspectos que influyen en que se dé más o menos negociación, sobre todo la relación entre los participantes. La presencia de funciones como las preguntas de aclaración o de confirmación se han considerado una prueba de un nivel más elevado de negociación de significado. Sin embargo, este tipo de funciones se dan también cuando se entabla una conversación no problemática. Otro tipo de reparación, además de la reparación dirigida a resolver problemas de comunicación, es la de los errores de los aprendices, que puede consistir en la autocorrección o en la corrección de los otros (*other-correction*). Este último tipo de corrección puede ser directa (*on-record*) e indirecta (*off-record*), la cual se puede interpretar de varias maneras y puede aparecer en forma de preguntas para pedir confirmación, etc...

Patil (1994) estudia también las estrategias del lenguaje de nativos en su conversación con no-nativos y las diferencias con estos mismos nativos conversando con nativos. Patil también se detiene un poco más en las estrategias discursivas apuntando que el aprendiz suele utilizar parte de la respuesta para solicitar o confirmar información. También es interesante que

con el no-nativo se usa el doble de directivos y de actos de habla de tipo informativo que con el nativo<sup>21</sup>.

Kess (1992) señala que los ajustes conversacionales se dan tanto entre nativos como en el habla dirigida a los extranjeros, pero la diferencia es que en el segundo caso ocurren con más frecuencia. Se trata, por tanto, de diferencias cuantitativas y no cualitativas. Los ajustes conversacionales consisten en el uso de temas más predecibles, una mayor orientación en el “aquí” y el “ahora” y un tratamiento más breve de los temas. La estructura interaccional tiene cambios de tema más abruptos, la elección del tema reside con mayor frecuencia en el interlocutor, se aceptan más los cambios de tema no intencionales, se usan más preguntas en los movimientos de iniciación, se dan más repeticiones (tanto de uno mismo como del otro, repeticiones exactas y semánticas, así como completas y parciales). Asimismo, se formulan más preguntas para comprobar la comprensión, para pedir confirmación y para pedir aclaración. También se producen más expansiones y más interacciones de pregunta y respuesta.

Se ha criticado que el habla dirigida a los extranjeros a veces se caracteriza por utilizar un *input* con modificaciones no gramaticales. Ferguson (1975) afirma que existe falta de gramaticalidad en el *input* cuando se omiten palabras funcionales y cuando se utilizan la expansión (p.ej. “*you give me the money*”) y el reemplazo o reorganización (cuando la negación post-verbal se reemplaza por la negación pre-verbal; p.ej. “*No want play*”). Sin embargo, según Ferguson, las modificaciones suelen ser generalmente gramaticales. Las modificaciones más características son las simplificaciones (sintácticas y léxicas), la regularización (evitar el uso de formas contractas, preferencia de un orden de palabras canónico y tendencia a colocar el tópico al principio de la oración) y las elaboraciones (que son lo contrario de la simplificación y que implican, a menudo, alargar las oraciones para dejar claro el significado).

### 3.3.3.2. El lenguaje del profesor de L2

El lenguaje del profesor no deja de ser muy distinto del lenguaje que utiliza el adulto con el niño. Lieven (1994) señala que el lenguaje del adulto está cargado de preguntas de vocabulario de tipo “*what’s this?*”, cuya respuesta ya es conocida y que, aunque no están muy centradas en el niño, fomentan el aprendizaje de vocabulario. Sin embargo, el lenguaje del adulto, como el del profesor de una segunda lengua, no puede limitarse a este tipo de preguntas. El mismo Lieven habla de la importancia de que el lenguaje del adulto esté centrado en el niño,

---

<sup>21</sup> Patil presenta una clasificación de actos de habla basándose en la clasificación de Sinclair y Coulthard (1975), que veremos más adelante en el capítulo IV.

expandiendo sus iniciaciones lingüísticas como la mejor forma de ayudar al niño a que aprenda a hablar y como una forma de aportar al niño más información semántica y sintáctica.

Ovando y Collier (1998) apuntan que los estudios sobre el lenguaje del profesor como fuente de *input* en la segunda lengua han encontrado modificaciones en el lenguaje similares a las del habla dirigida a los niños, tales como pausas, gestos, sintaxis simplificada, repeticiones y expansiones, uso de apoyo visual y preguntas de comprensión. Por otro lado, incluyen como características específicas del profesor las preguntas para pedir confirmación y aclaración, y la corrección explícita de errores.

A partir de los estudios del habla dirigida a los extranjeros se comenzó a trabajar mucho en las características del lenguaje dirigido a aprendices de segundas lenguas. Los primeros trabajos, al igual que en el caso de los estudios sobre el lenguaje dirigido a niños pequeños, se centraron en aspectos léxicos, sintácticos y fonológicos. Con estudios como el de Hatch (1978b), el énfasis pasa de la descripción de la forma al análisis de ajustes conversacionales. El tipo de datos también varía; para analizar aspectos formales como la elisión de la cópula era suficiente analizar el discurso unidireccional del nativo. Sin embargo, para comprender las condiciones necesarias para la adquisición de una segunda lengua se observa que los alumnos no sólo necesitan de *input*, sino que éste debe ser comprensible. Asimismo, es necesario centrarse también en el *output* del aprendiz como una forma de obtener un *input* comprensible (Krashen, 1981). Por consiguiente, es fundamental utilizar datos de interacciones. Más recientemente, los estudios han dirigido su atención al *output* del aprendiz para comprobar si puede ser fuente de *input* comprensible para otros aprendices. Long y Porter (1985) llegan a la conclusión de que los aprendices se benefician más de la interacción con otros aprendices que hablando con nativos, porque se produce más negociación y esto promueve la adquisición (Doughty y Pica, 1986; Varonis y Gass, 1985; Pica, 1994). Lo que parece necesario, a partir de todos estos estudios, es integrar los estudios sobre estrategias de comunicación con los estudios sobre *input* comprensible para tener una mejor visión de los procesos de adquisición de la L2.

Las investigaciones realizadas sobre las características del lenguaje del profesor de L2 coinciden con los resultados obtenidos en el análisis del habla del profesor en contextos de L1: el habla del profesor ocupa dos tercios de todo el discurso y su función se distribuye en explicaciones, preguntas y órdenes a las que responden los alumnos (Chaudron, 1988). Los profesores suelen hablar más despacio con los alumnos, sobre todo con los que muestran tener más problemas, y hacen pausas más largas. Desde el punto de vista fonológico, suelen usar tonos más altos y hablar con mayor claridad. Desde el punto de vista léxico, la proporción del número de palabras de la misma clase sobre el total (*type-token ratio*) es menor. En cuanto a la

sintaxis, las oraciones suelen ser más cortas y hay menos subordinación, y desde el punto de vista discursivo los profesores contestan a sus propias preguntas y usan más autorepeticiones, sobre todo con alumnos de nivel más bajo. Se trata, por tanto, de un *input* que es a la vez simplificado (enunciados más cortos, y menor complejidad sintáctica y léxica) y elaborado (repeticiones, sinónimos, discurso lento, articulación clara, acento de insistencia y marcas retóricas). Según Chaudron (1988), la interacción en el aula abunda en preguntas para pedir aclaración, preguntas para comprobar la comprensión y preguntas en las que los alumnos deben completar enunciados.

Richards y Lockhart (1994) analizan el lenguaje del profesor de L2 y señalan que las peticiones (*requests*) y las instrucciones son repetitivas, para facilitar la comprensión de los alumnos. Nunan y Lamb (1996) también analizan el lenguaje del aula en contextos de segundas lenguas. Para ellos, la instrucción explícita, es decir, transmitir verbalmente a alguien algo que no sabe, no es la forma de aprendizaje más efectiva. Otras formas de lenguaje de instrucción incluyen dar modelos, usar elicitaciones, demostrar y ejemplificar. Si la instrucción se considera como la primera tarea del profesor, la corrección de errores y el *feedback* constituyen la segunda. Frente a lo que se creía en los tiempos del audiolingüismo, donde se pensaba que los alumnos debían evitar cometer errores, ahora los errores se consideran como una etapa inevitable en el proceso de aprendizaje. La toma de conciencia del mismo error y la corrección posterior le pueden dar al alumno información sobre la lengua objeto.

Richards (1994) señala que ha habido últimamente un importante movimiento desde enfoques más centrados en el profesor a enfoques más centrados en el alumno. Describe el lenguaje del profesor como un lenguaje que a veces no refleja el lenguaje natural, ya que un objetivo fundamental es proporcionar a los alumnos un *input* comprensible.

#### 3.3.3.2.1. La instrucción formal

Ya introdujimos en el capítulo II las posturas contrapuestas en torno a la eficacia de la instrucción formal. Frente a las posturas contrarias de que la instrucción formal no afecta al desarrollo de la competencia gramatical aunque fomente la concienciación lingüística y la de que el alcanzar una alta competencia en una segunda lengua depende de la corrección de errores y de la instrucción centrada en aspectos formales, un término intermedio sería pensar que, aunque la instrucción centrada en la forma no es estrictamente necesaria para la adquisición de

una lengua, puede ser útil para acelerar el proceso o para compensar la poca frecuencia de algunos aspectos lingüísticos en el *input* al que está sometido el alumno<sup>22</sup>.

Un estudio de Lightbown (1991) expone el éxito de utilizar la instrucción formal incluso en clases de tipo comunicativo<sup>23</sup> y propone examinar el nivel de los alumnos en aspectos gramaticales específicos y a continuación desarrollar un componente de instrucción y un post-test. En el estudio que hacen Lightbown y Spada (1990) observan que un enfoque centrado en la forma anima a los alumnos a prestar atención a las propiedades formales de la lengua en un contexto comunicativo (a través del *feedback* correctivo o de la negociación de significados).

Por otro lado, Johnson (1995) en su estudio comprobó que cuando el profesor ponía más atención en el significado que en la forma, los estudiantes ofrecían más contribuciones sin esperar a la iniciación del profesor. En su estudio el profesor no corregía sino que repetía correctamente lo que decían los alumnos. El tipo de evaluación se daba a través de reformulaciones. Johnson llama a este tipo de profesor “facilitador” (*facilitator*) frente al que se centra demasiado en la corrección gramatical, al que llama “informante” (*informant*). Para fomentar la adquisición de una lengua, según Johnson (1995), el profesor debe hacer más preguntas abiertas, también debe hacer reformulaciones a partir de las contribuciones de los estudiantes relacionadas con el contenido de la discusión, así como permitir que los estudiantes se respondan unos a otros de forma directa y que puedan adoptar el rol de profesor. Asimismo, las confirmaciones y las expansiones del profesor fomentan el deseo del alumno de participar.

El estudio de Allen (1992) plantea la importancia de complementar los enfoques analítico y experiencial, términos que utiliza para referirse a actividades formales, en el primer caso, y a actividades funcionales, en el segundo caso. Según Allen, para que no se cometan errores gramaticales la producción lingüística del alumno debe estar controlada desde un punto de vista lingüístico, ya que los actos de habla que se dan de forma natural en el contexto del aula dan pocas oportunidades a los alumnos de producir todas las formas lingüísticas necesarias<sup>24</sup>. Sin embargo, este estudio fue realizado con estudiantes de secundaria, mientras que en el

---

<sup>22</sup> Sin embargo, en nuestra opinión, el profesor puede incrementar situaciones comunicativas que se asemejen a las que se dan en la vida real y que no suelen surgir espontáneamente en la clase, para fomentar la variedad de uso comunicativo. De esta forma, se fomentaría el aprendizaje de estructuras gramaticales, aunque de una manera indirecta.

<sup>23</sup> Es importante señalar que sus alumnos eran de diez y once años de edad y que había un interés porque los alumnos corrigieran una estructura que utilizaban mal. Si el interés está en la comunicación y el uso del inglés para conseguir cosas y los sujetos son niños de cinco años, como ocurre en nuestro análisis, el objetivo del estudio cambia.

<sup>24</sup> Sería interesante saber a qué “formas lingüísticas necesarias” se refiere Allen.

presente estudio, tratándose de alumnos de preescolar, nos interesa sobre todo que los alumnos puedan “hacer”, como diría Halliday (1975), con la L2 y a partir de ahí practicar las formas que necesitan para llevar a cabo esas funciones con corrección.

### 3.3.3.2.2. El lenguaje formulaico y organizativo del profesor

Según Ellis (1984b), el habla del profesor se puede examinar teniendo en cuenta el fin pedagógico que tiene: en relación con los contenidos de la lección, en relación con la organización de la lección y de los alumnos (habla organizativa) y en relación con el uso de la lengua para fines personales (habla social).

El habla del profesor cuando está organizando tiene un léxico y sintaxis sencillos, es repetitiva, va reforzada con el gesto y la entonación, entrena al alumno en la comprensión oral, desarrollando la práctica de la deducción por el contexto, genera una reacción inmediata de los alumnos, está basada en conocimientos comunes entre el profesor y los alumnos y contiene órdenes, aclaraciones y solicitudes de información. Allwright (1984) también observa que la interacción que proporciona el lenguaje organizativo es un elemento clave para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje.

El uso del lenguaje formulaico del profesor se ha considerado un factor importante para la adquisición de la L2. Genesee (1994) afirma que el uso progresivo de saludos, llamadas de atención y una forma concreta de iniciar y concluir una actividad contribuyen a la adquisición de una lengua. Este tipo de lenguaje no es creativo y el alumno lo memoriza sin analizar, pero le ayuda a inferir y a analizar cómo funciona una lengua. Expresiones como “*ok, now, come on,...*” también orientan al alumno en su aprendizaje. Asimismo, el uso de estas expresiones formulaicas le ayudan a adquirir confianza, pues se ve implicado en interacciones, aun teniendo un conocimiento limitado de la segunda lengua.

### 3.3.3.2.3. La relación entre la cantidad de *input* y la adquisición de una segunda lengua.

Hay estudios que parecen mostrar la estrecha relación entre cantidad de *input* y adquisición de una segunda lengua (Seliger, 1977; Wong-Fillmore, 1985). En el estudio de Wong-Fillmore (1985) se observa que no sólo la cantidad del *input* sino también la calidad es un factor que fomenta el aprendizaje. También en nuestro estudio observaremos la importancia de la calidad junto a la cantidad, sobre todo teniendo en cuenta, no tanto que el *input* sea comprensible, sino que el *input* fomente un *output* que sea funcionalmente rico, especialmente



en contextos donde la cantidad de exposición a la lengua es menor y hay que crear situaciones que fomenten la variedad lingüística, desde el punto de vista funcional, y que en otros contextos, con más exposición al *input*, quizá se darían de forma más espontánea.

Ellis (1985b) establece una relación de las condiciones necesarias del *input* para un rápido desarrollo de la lengua extranjera: cantidad de *input*, familiaridad del alumno con el tema, necesidad de comunicación del alumno en la segunda lengua, oportunidades de usar la segunda lengua, exposición a preguntas de aclaración y confirmación, paráfrasis y explicaciones. Según Ellis, aunque no exista suficiente base empírica, hay fundamentos teóricos para creer que un marco de aprendizaje basado en los anteriores puntos conduciría a una buena adquisición de una segunda lengua.

En el contexto español de aprendizaje de inglés como lengua extranjera hay que mencionar estudios como el de De la Serna y Salaberri, basados en la importancia del *input* del profesor y cómo influye en la adquisición de una lengua extranjera. De la Serna (1990) establece una correlación entre el uso de la L2 por el profesor con fines organizativos, sociales y personales y el aprendizaje de la segunda lengua. El estudio de Salaberri (1997) consiste en un análisis del discurso del profesor en el aula de primaria y de secundaria, centrándose en cómo varía este discurso en relación con variables como la tarea o el nivel de los alumnos. Salaberri concluye con la importancia que tiene el análisis del discurso y la conversación para trabajar en los modelos discursivos que lleven a una mejora en el aprendizaje de la segunda lengua y como paso previo para la observación del discurso del alumno, que es el eje central de nuestro estudio. Tanto el trabajo de De la Serna como el de Salaberri inciden en la importancia del discurso del profesor para la adquisición de una segunda lengua. El presente estudio complementaría a los anteriores ya que, además de que trabaja con sujetos con un tramo de edad diferente, niños de preescolar, se centra más en el análisis del lenguaje del alumno, analizando el lenguaje del profesor en la medida en que influye en el de los alumnos.

### 3.4. CONCLUSIÓN

La investigación sobre la influencia del *input* en la adquisición del lenguaje no es una tarea fácil. En el caso de los estudios sobre segundas lenguas es difícil delimitar el *input* al que está sometido el aprendiz pues puede tener diferentes fuentes (no sólo en el aula, sino también a través de los medios de comunicación, viajes a países de habla inglesa, encuentros con la lengua en el trabajo, etc ...). Más sencillo de delimitar es el caso de aprendices de edad temprana,

cuando tenemos controladas variables de intervención de la familia: si los padres practican la lengua con ellos, si les ponen programas de televisión en inglés, etc... En palabras de Ellis:

*Progress requires studies that (1) reliably sample the input data, (2) are longitudinal, and (3) are experimental. (Ellis, 1994: 287)*

Hemos visto en este capítulo cómo hay ideas distintas, e incluso contradictorias, sobre la influencia que tiene el *input* en la adquisición de una lengua. A partir de los estudios que se han realizado, como hemos visto antes, parece evidente que la influencia del *input* incide, en mayor o menor grado, en distintos aspectos de la lengua. Sin embargo, es evidente que se necesita todavía mucha investigación al respecto. Como intentaremos mostrar en este estudio, pensamos que hay una clara relación entre el *input* y el desarrollo funcional de la L2. Sin embargo, el *input* se combina con otros aspectos como la necesidad comunicativa que tenga el alumno de expresar ciertos significados. En nuestra opinión, el profesor puede y debe fomentar que el alumno utilice la L2 para expresar lo que necesita y puede decir en un momento y contexto concretos. No obstante, hay también otros factores que entran en combinación con el *input*, como la variable del desarrollo cognitivo de cada alumno, que resulta difícil de controlar.

También hemos observado que las investigaciones sobre el *input* y la interacción y su influencia en el desarrollo de una lengua se centran en la adquisición de elementos formales, aun partiendo de contextos comunicativos (Snow, 1988; Mackey, 1999, etc...) En el caso de aprendices de edad temprana, creemos que es importante centrarse en aspectos funcionales y en cómo el desarrollo de éstos en la segunda lengua constituye un paso previo para el desarrollo de elementos formales.

En lo que se refiere a la estructura del discurso en el aula de segundas lenguas, hemos repasado las categorías de Sinclair y Coulthard, muy centradas en un discurso controlado en el aula, o las más aplicadas a segundas lenguas como las de Allen et al. (1984). Sin embargo, al tratarse de alumnos de Educación Infantil, nosotros vamos a partir de un marco de categorías del lenguaje del niño fuera del aula, dentro de la teoría sistémico-funcional, aunque basándonos también en el análisis de actos de habla y en las clasificaciones que se han realizado del discurso del aula en primeras y segundas lenguas.

Hemos visto cómo el profesor domina la interacción en el aula tanto en contextos de L1 como de L2. Por el contrario, en la adquisición de la lengua materna fuera del aula, el adulto permite muchas veces al niño iniciar la interacción y el adulto elabora y fomenta la interacción a partir de lo que ha dicho el niño. En nuestra opinión, se debe fomentar este último enfoque en el aula de preescolar en segundas lenguas, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de un

contexto a caballo entre el contexto de la vida del niño fuera del aula y el contexto de instrucción que será el aula en niveles posteriores.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas se han realizado sobre todo estudios de correlaciones y de tipo transversal en detrimento de estudios más experimentales y de tipo longitudinal. En el presente estudio, vamos a realizar un estudio transversal, ya que se compara el discurso en diferentes tipos de contextos escolares, pero también longitudinal, pues vamos a ver el progreso a lo largo de un año a partir de un experimento. Sin embargo, no podemos decir que se trata de un trabajo íntegramente experimental, como veremos en los capítulos V y VI.

Como apunta Salaberri (1997), estamos convencidos de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son situaciones interactivas en que los educadores ayudan a los alumnos a construir conocimientos.



## **CAPÍTULO IV**

### **PERSPECTIVAS FUNCIONALES EN EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA**

## **CAPÍTULO IV:        PERSPECTIVAS FUNCIONALES EN EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA**

4.0.	INTRODUCCIÓN .....	111
4.1.	LA TEORÍA DE ACTOS DE HABLA Y SUS APLICACIONES AL DESARROLLO DE LA L1 Y LA L2.....	112
4.1.1.	Fundamentación teórica de la Teoría de Actos de Habla.....	112
4.1.2.	La Teoría de Actos de Habla y su aplicación al análisis del lenguaje infantil .....	113
4.1.2.1.	El lenguaje comunicativo del niño hasta los dos años .....	114
4.1.2.2.	El lenguaje comunicativo del niño desde los dos a los siete años.....	116
4.1.3.	La Teoría de Actos de Habla y su aplicación al estudio del desarrollo de segundas lenguas.....	122
4.1.3.1.	Los estudios de pragmática como punto de partida para la explicación del desarrollo de elementos formales.....	129
4.1.3.2.	La Teoría de Actos de Habla y su aplicación al estudio del lenguaje infantil en contextos de segundas lenguas.....	130
4.2.	LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL Y SU APLICACIÓN A ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE .....	134
4.2.1.	La Teoría Sistémico-Funcional.....	135
4.2.2.	El análisis del lenguaje infantil desde una perspectiva sistémico-funcional.....	138
4.2.2.1.	La clasificación funcional de Halliday.....	139
4.2.2.2.	Otras aplicaciones de LSF al desarrollo del lenguaje infantil: el análisis de C.Painter .....	144
4.2.3.	Aplicaciones de SFL al contexto del aula.....	147
4.2.4.	Aplicaciones de LSF al desarrollo de la L2 .....	152
4.3.	CONCLUSIÓN.....	154

#### 4.0. INTRODUCCIÓN

Frente a la teoría de Piaget, el enfoque interaccional y social en la adquisición de lenguas concibe el desarrollo de la inteligencia humana como un proceso interpersonal. Siguiendo a Vygotsky, Trevarthen (1987) apunta que la única teoría psicológica razonable en educación es que los niños poseen una motivación intrínseca para aprender de los demás. Para Trevarthen, y en claro contraste con Piaget, ésta es la habilidad de los niños que es universal y el enfoque que defiende da una importancia fundamental al papel central del lenguaje en el proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el significado siempre se construye en la interacción con los demás.

En el presente capítulo nos disponemos a presentar una relación de los estudios más importantes realizados en torno al desarrollo del lenguaje infantil y de la L2, bajo dos marcos teóricos funcionales e interaccionistas, a los que ya nos hemos referido brevemente en capítulos anteriores, y que constituyen el marco teórico principal de nuestro estudio y la base para la elaboración de la taxonomía funcional que proponemos en el análisis del lenguaje del niño de preescolar en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera.

El primero de estos marcos teóricos es la teoría de Actos de Habla y sus aplicaciones al análisis del desarrollo del lenguaje infantil y de la L2, y el segundo, que es sin duda el que ha servido de inspiración para realizar este estudio, consiste en las aplicaciones de la Lingüística Sistémico-Funcional (*SFL: Systemic Functional Linguistics*) al análisis del desarrollo del lenguaje del niño y a los estudios sobre desarrollo de la L2, que se basan en gran medida en la concepción del lenguaje según Vygotsky, que ya presentamos en el capítulo II del presente trabajo.

Ambos enfoques tienen en común el interés por el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje a partir de una visión de éste como un medio cuya función primaria es la comunicación con los demás. En este estudio, partimos de la visión de que también en un contexto escolar se puede desarrollar una segunda lengua de una forma que podríamos llamar “quasi natural” si se crea en el alumno la necesidad de comunicarse en la L2 y se le ofrecen los medios para poderlo hacer<sup>1</sup>. Como hemos señalado ya en el capítulo anterior, en el presente estudio uno de nuestros propósitos es intentar demostrar, basándonos en datos empíricos, que el

---

<sup>1</sup> En palabras de Ellis (1994: 602): *There is now convincing evidence that learners can learn 'naturally' in a communicative classroom setting.*

desarrollo funcional del lenguaje en situaciones de comunicación también se produce en el contexto específico de aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas, y por ello propondremos que se explote didácticamente este hecho, para pasar, en un segundo estadio, al enfoque en aspectos formales de la L2.

#### **4.1. LA TEORÍA DE ACTOS DE HABLA Y SUS APLICACIONES AL DESARROLLO DE LA L1 Y LA L2.**

Uno de los marcos teóricos fundamentales en el análisis de las funciones lingüísticas de la comunicación en la conversación es la Teoría de Actos de Habla (*Speech Act Theory*). Los actos de habla se pueden definir de forma muy simple como las cosas que hacemos los hablantes cuando hablamos. Son la mínima unidad del habla que tiene una función. La Teoría de Actos de Habla comenzó a tener un gran interés a partir de los años setenta y se ha aplicado a numerosas disciplinas, no sólo al campo de la lingüística.

##### **4.1.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA TEORÍA DE ACTOS DE HABLA.**

Tomando como punto de partida la filosofía de Wittgenstein, que concibe el lenguaje como una consecuencia de la necesidad de comunicación de los hablantes, surge la Teoría de Actos de Habla con los filósofos Austin y Searle.

Austin (1962) parte de la concepción del lenguaje como acción. Desarrolla la idea de que la comunicación abarca tanto la función referencial como la función práctica, que serán después conocidas como significados locutivo e ilocutivo. Los tres tipos de actos que uno puede llevar a cabo al emitir una oración son los que Austin denominó locutivo (el resultado de emitir una oración con un sentido y una referencia determinados), ilocutivo (el acto que se realiza al decir algo) y perlocutivo (el acto que se realiza por haber dicho algo, es decir, el efecto que tiene sobre el que escucha).

Searle (1969) sistematiza la teoría de Austin. Para él la fuerza ilocutiva de un acto de habla y su forma lingüística están íntimamente unidos, afirmación que va a suponer un problema en el caso de la interpretación de los actos de habla indirectos, a los que haremos referencia más adelante. Para Searle el significado de cualquier oración consta de un indicador proposicional y de un indicador de fuerza ilocutiva (que muestra en qué sentido debe interpretarse el enunciado). Searle clasifica los actos de habla en representativos, encomendativos, directivos, expresivos y declarativos. Los actos de habla representativos tienen



la función de describir estados o sucesos en el mundo. La función de los directivos es dirigir al oyente para la realización o la no realización de un acto determinado. Los encomendativos son actos que comprometen al emisor con una acción futura (prometer, ofrecer, etc...). Los expresivos expresan el estado psicológico del emisor, su actitud y sus sentimientos hacia algo. Y por último, los declarativos tienen la función de cambiar el estatus o el estado institucional de la persona o el objeto referido.

Sin embargo, hay actos de habla que suponen un problema para la teoría ya que debilitan uno de sus presupuestos esenciales: la relación entre forma gramatical y fuerza ilocutiva. Se trata de aquellos actos en los que el hablante quiere decir algo distinto de lo que ha emitido, y que Searle llama actos de habla indirectos. Cuando se emite un acto de habla indirecto se ejecutan dos actos simultáneamente: un acto ilocutivo, no literal, que se realiza por medio de uno literal. Richards (1980) señala, por ejemplo, que se pueden hacer peticiones de distintas formas: pidiendo información "*Is there any water in the fridge?*", haciendo una pregunta sobre las habilidades del oyente: "*Can you get me a glass of water?*" o informando sobre la condición física: "*I feel thirsty*". Hay que distinguir, por tanto, entre la función que tiene un enunciado debido a su estructura, que sería el significado proposicional (*propositional meaning*), y la función que tiene en una determinada conversación, donde hablaríamos de significado ilocutivo (*illocutionary meaning*).

Una solución al problema en la interpretación de los actos de habla indirectos es la Teoría de las Implicaturas de Grice (1975). Esta teoría asume que tanto el hablante como el oyente que se involucran en el desarrollo de una conversación se atienen al principio de cooperación y las inferencias que engloban el significado de un enunciado permiten interpretarlo correctamente, especialmente aquellos enunciados en que no se expresa literalmente lo que se quiere decir. No debemos olvidar que también es el contexto el que nos va a decir de qué tipo de acto de habla estamos hablando. Por lo tanto, no podemos centrarnos sólo en aspectos formales para clasificar las funciones sino que es necesario tener en cuenta aspectos contextuales<sup>2</sup>.

#### 4.1.2. LA TEORÍA DE ACTOS DE HABLA Y SU APLICACIÓN AL ANÁLISIS DEL LENGUAJE INFANTIL

En el campo de la L1 se han realizado numerosos estudios, no sólo de la producción de elementos pragmáticos, sino también del desarrollo de estos elementos en el niño. Rose (2000)

---

<sup>2</sup> Geis (1995) pone el ejemplo de formas como "*Can you...?*", que se entienden convencionalmente como peticiones (*requests*) pero pueden utilizarse con la función de ofrecimiento, invitación o pregunta, dependiendo del contexto.

enumera las recopilaciones de artículos recogidas por Ochs y Schieffelin (1979; 1983), que consisten en la observación de los niños a lo largo de un año, como mínimo, para analizar el desarrollo pragmático o de la competencia conversacional. Más recientemente, también tenemos la recopilación de Conti-Ramsden y Snow (1990) con artículos también sobre el desarrollo pragmático en la L1.

#### **4.1.2.1. El lenguaje comunicativo del niño hasta los dos años**

Dentro del marco de la teoría de actos de habla, y en relación con el desarrollo de la comunicación en el niño, hay que destacar, en primer lugar, los estudios realizados sobre el comienzo del lenguaje. Los intentos comunicativos del niño desde su nacimiento se han estudiado de forma intensiva por varios autores. Además del análisis de Halliday y de otros autores que parten de la lingüística sistémico-funcional, en la que nos detendremos más adelante, ya que constituye una de las bases del presente estudio, hay que destacar otros estudios como el de Dore (1975) o el de Bates (1976). Estos estudios encuentran que no se produce vocalización comunicativa hasta el periodo de los 9 a 12 meses de edad.

Bates (1976) define dos elementos precursores de los primeros usos funcionales del lenguaje: la función protodeclarativa (definida como un esfuerzo preverbal para dirigir la atención del adulto a algún suceso u objeto del mundo) y la función protoimperativa (definida como el intento de que el adulto haga algo). Pretendía demostrar que la adquisición de los conceptos que subyacen en la categorización de los actos de habla es un requisito para la adquisición del lenguaje.

Dore (1975) clasifica las proposiciones de una palabra en los siguientes grupos, dependiendo de sus funciones: nombrar (sin esperar respuesta), repetir<sup>3</sup>, responder, pedir que se realice una acción, pedir algo, llamar, saludar, protestar y practicar<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> La categoría de repetición se define más por la forma que por la función, pero es útil para identificar niveles de desarrollo en el lenguaje.

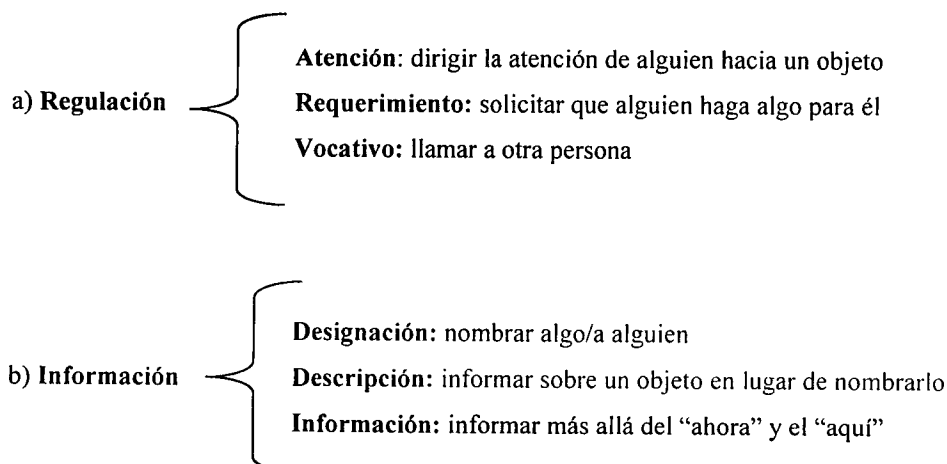
<sup>4</sup> Como veremos, aunque en este estudio partimos de las funciones generales clasificadas por Halliday (1975), en nuestros datos encontramos otras funciones que son propias del contexto del aula y sobre todo de un contexto de L2. Así, funciones como practicar, repetir y responder (propuestas por Dore), que no se dan en la categorización de Halliday, forman parte de nuestra taxonomía funcional.

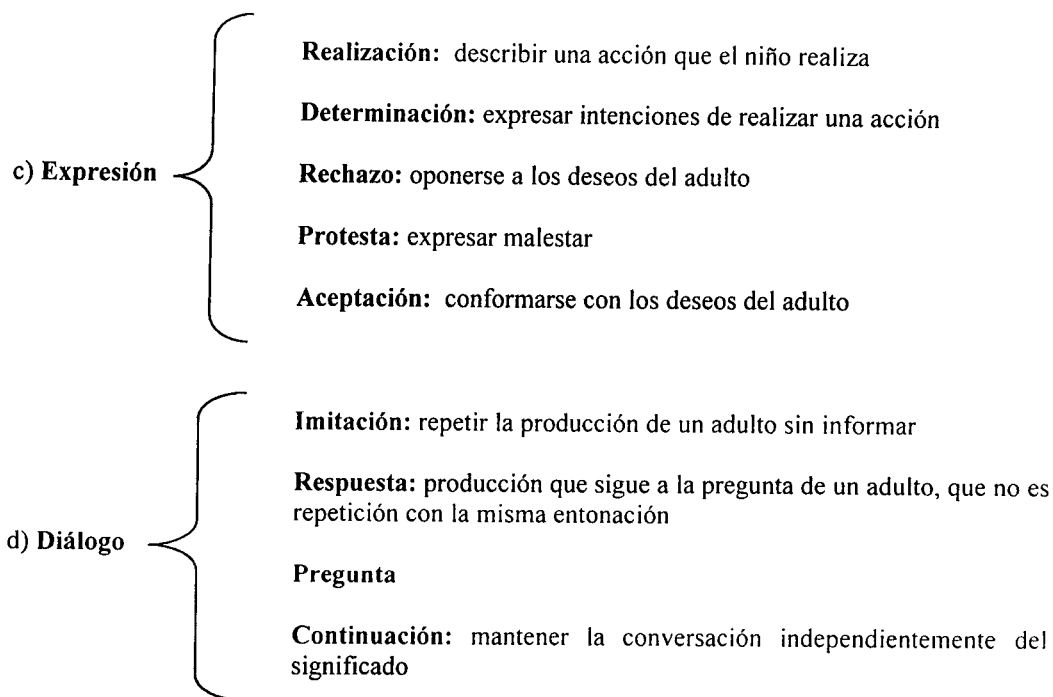
Greenfield y Smith (1976) distinguen tres categorías funcionales en las primeras vocalizaciones comunicativas del niño: el sonido performativo que acompaña a una acción (por ejemplo, “hi” [hai] mientras el niño mueve la mano), el sonido indicativo (por ejemplo, para nombrar objetos) y el volitivo (por ejemplo, para demandar algo). Estos autores coinciden con Halliday en que hasta los 16 meses la forma de una oración está sujeta a una única función, mientras que a los 16 o 18 meses esta restricción parece desaparecer.

Más adelante, Chapman (1981), a partir de los estudios realizados, resume la secuencia de desarrollo de la capacidad comunicativa del niño en los primeros estadios en las siguientes fases:

- Intenciones comunicativas (4-10 meses): gestos que requieren objetos o actividades, gestos que rechazan, gestos que comentan.
- Vocalizaciones que expresan intenciones comunicativas (9-15 meses): requerir objetos o actividades, rechazar, comentar.
- Propositiones con funciones comunicativas (16-22 meses): pedir información, responder, aceptar.
- Propositiones con funciones simbólicas (a partir de los 24 meses): participar en juegos simbólicos, evocar objetos o acontecimientos ausentes.

Por su parte, Vila (1987) establece la siguiente categorización de las producciones comunicativas en el primer lenguaje infantil:





#### 4.1.2.2. El lenguaje comunicativo del niño desde los dos a los siete años

Además de la clasificación de Halliday, que veremos más adelante, una de las clasificaciones que nos ha resultado de gran utilidad para el presente estudio es la clasificación de Dore (1978). Dore (1978) elaboró un esquema muy completo para codificar los actos conversacionales en el habla de preescolares. Sus categorías distinguen proposiciones según la forma, función, contenido semántico y contingencia conversacional:

- **Peticiones (de información, de realización de una acción, de aceptación)**

- Preguntas polares
- Preguntas no polares
- Preguntas para pedir aclaración
- Petición de realización de una acción
- Petición de permiso
- Preguntas retóricas ("*You know what?*")

- **Respuestas a peticiones**

- Respuestas a preguntas polares
- Respuestas a preguntas no polares
- Aclaraciones ("*I said no*")

- Conformidad (*"Okay"*)
- Reservas (*"But I wasn't the one who did it"*)
- Repeticiones

- **Descripciones**

- Identificaciones
- Descripción de procesos
- Descripción de las propiedades de las cosas
- Localizaciones
- Tiempo (*"It happened yesterday"*)

- **Declaraciones (de hechos, reglas, actitudes, sentimientos y creencias)**

- Reglas (*"You have to share"*)
- Evaluación
- Informes sobre el estado interior (expresar emociones, pensamientos, etc...)
- Atribuciones (expresar las creencias sobre el estado interior de otra persona)
- Explicaciones (expresar razones, causas y predicciones)

- **Respuestas**

- Aceptar
- Estar de acuerdo
- Estar en desacuerdo
- Devolver el turno al hablante (*"really"*, *"Mmm"*)

- **Recursos de organización**

- Marcadores (indicando comienzos, finales, cambios de tema)
- Llamar
- Seleccionar (dar el turno a otro hablante)
- Marcadores de cortesía (*"please"*, *"sorry"*, *"thanks"*)
- Acompañamientos (*"Here you are"*)

- **Performativos (realizar acciones con el discurso)**

- Quejas
- Chistes
- Reclamaciones (*"I'm first"*)

- Advertencias (“*Watch out*”)
- Provocaciones (“*You can’t do it*”)

- **Otras**

- Exclamaciones
- Falta de respuesta
- No interpretable

Tough (1977) identifica cuatro funciones fundamentales en el lenguaje de los niños de tres, cinco y siete años:

- **Directiva**

- Directiva hacia uno mismo
- Directiva hacia otros

- **Interpretativa**

- Narración de experiencias presentes y pasadas
- Razonamiento (causas determinantes, etc...)

- **Proyectiva**

- Predicción
- Empatía (proyectarse en las experiencias de los demás y en sus sentimientos)
- Imaginativa

- **Relacional**

- Auto-mantenimiento (expresar necesidad, interés personal, justificación)
- Interaccional (expresar crítica, amenaza, énfasis)

Sell et al. (1994) revisan la distinción entre forma y función y los factores que intervienen en la selección de la realización de la forma para un acto de habla concreto.<sup>5</sup> Clasifican los actos de habla de la siguiente manera:

---

<sup>5</sup> Aunque en la presente tesis la relación entre forma y función sólo se va a tratar en el caso de algunas funciones, en las que la realización formal es fundamental para interpretar correctamente el tipo de función, este tipo de análisis creemos que es un paso necesario a seguir en futuras investigaciones.

- **Pregunta** Interrogativas marcadas por la entonación, formato de sí/no o formato de *wh*-
- **Directivo** Peticiones marcadas por el imperativo
- **Aserción** Comentario general sobre un hecho que puede ser verdadero o falso.
- **Respuesta a una pregunta** Respuesta a la pregunta del hablante
- **Respuesta verbal** Respuesta que no responde a una pregunta y que reconoce el acto de habla anterior del hablante
- **Respuesta no verbal** Respuesta que no responde a una pregunta y que reconoce el acto de habla anterior del hablante

Estos autores abogan por integrar contexto y desarrollo, es decir, ven necesario no sólo analizar las contribuciones individuales del niño a la interacción sino también intentar entender la naturaleza dinámica del desarrollo de las destrezas conversacionales.

Por su parte, Ninio et al. (1994) clasifican los actos de habla en las interacciones de los niños de la siguiente forma:

#### DIRECTIVOS

- Llamar la atención
  - Pedir, proponer o sugerir una acción
  - Retar al oyente
  - Dar razones, justificar un rechazo, petición o prohibición
  - Aceptar el rechazo insistente de los demás
  - Formular preguntas polares sobre los deseos de los demás
  - Transmitir una señal para empezar a realizar un acto
  - Prevenir de un peligro
- Responder a las llamadas
  - Aceptar llevarla a cabo
  - Aceptar por última vez
  - Sugerir otra cosa
  - Rechazar

### ELICITACIONES<sup>6</sup>

- Completar un texto
- Inducir a la producción de sonidos onomatopéyicos o de animales
- Inducir a la imitación
- Inducir a completar palabras u oraciones
- Inducir a completar un texto memorizado
- Repetir o imitar
- Completar

### COMPROMISOS

- Pedir permiso para llevar a cabo un acto
- Permitir
- Prometer
- Prohibir
- Mostrar intención de llevar a cabo un acto
- Amenazar con hacer algo

### DECLARACIONES

- Crear una nueva situación a través de una declaración
- Mostrar la fantasía como realidad
- Mostrar desacuerdo con una declaración
- Mostrar acuerdo con una declaración

### MARCAS

- Compadecer
- Exclamar con aflicción
- Expresar emociones positivas
- Expresar sorpresa
- Marcar un suceso (agradecer, saludar, disculparse, felicitar...)
- Marcar la transferencia de un objeto al oyente.
- Mostrar cortesía con el oyente

---

<sup>6</sup> Hemos adoptado el término “elicitación” para la palabra *elicitation*, siguiendo la propuesta de Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997). Sin embargo, hemos preferido traducir el verbo “*to elicit*” como inducir, al no haber encontrado el término “elicitación” en castellano.



### AFIRMACIONES

- Mostrar acuerdo con el enunciado emitido por el hablante anterior
- Contar
- Mostrar desacuerdo con el enunciado emitido por el hablante anterior
- Realizar una afirmación
- Expresar un deseo

### PREGUNTAS

- Formular una pregunta que expresa desaprobación
- Formular una pregunta polar
- Responder a una pregunta polar
- Responder en negativa a una pregunta polar
- Formular una pregunta elicitora
- Emitir una respuesta intencionalmente no satisfactoria a una pregunta
- Formular una pregunta no polar
- Responder a una pregunta no polar
- Negarse a responder
- Responder a una pregunta no polar a través de una afirmación
- Formular una pregunta polar alternativa
- Responder a una pregunta alternativa
- Responder a una pregunta con una pregunta polar

### ACTUACIONES

- Realizar un movimiento verbal en un juego
- Leer en alto un texto escrito

### EVALUACIONES

- Aprobar un comportamiento adecuado
- Criticar un error en un acto no verbal
- Protestar ante un comportamiento negativo
- Exclamar con desaprobación
- Exclamar con entusiasmo por la actuación del oyente
- Elogiar una actuación no verbal

### PETICIONES DE ACLARACIÓN

- Pedir que se repita un enunciado

### CORRECCIÓN DEL TEXTO

- Proporcionar la forma correcta

### VOCALIZACIONES

- Emitir un enunciado sin una función clara
- Emitir una vocalización no inteligible

Como se puede observar en lo expuesto en este apartado, existen numerosas clasificaciones de los actos de habla en el lenguaje infantil, con muchos aspectos en común pero también diferencias que pueden obedecer a contextos y tipos de sujetos distintos. Así, en nuestro análisis por ejemplo, tomando como base la clasificación de Halliday, incluiríamos un enunciado como *"give me your sweet or I'll hit you"* dentro de la función reguladora. Tough considera este enunciado de tipo relacional, mientras que nosotros lo clasificaríamos dentro del apartado que denomina función directiva, que englobaría en nuestra taxonomía a las funciones reguladora e instrumental.

En nuestra opinión, hay dos criterios fundamentales en la clasificación de los enunciados en el lenguaje infantil, como intentaremos mostrar en el presente estudio:

- Partir de unas categorías globales que cubran las funciones comunicativas del lenguaje del niño y que constituyan un número limitado.
- Partir del texto y del contexto a la hora de clasificar las proposiciones y delimitar las posibles subcategorías.

#### **4.1.3. LA TEORÍA DE ACTOS DE HABLA Y SU APLICACIÓN AL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE SEGUNDAS LENGUAS**

Richards y Lockhart (1994) señalan que, dado que el aula suele ser la primera situación en la que los alumnos tienen la oportunidad de utilizar la L2, el tipo de lenguaje que utilizan los alumnos durante la clase influye enormemente en su desarrollo lingüístico. Las intenciones de los aprendices a la hora de utilizar la lengua son variadas: completar actividades de aprendizaje,

interaccionar con el profesor o con otros alumnos, etc... . El interés de nuestro estudio no está sólo en la interacción del alumno con el profesor y con los compañeros, sino también en si el alumno interacciona sobre temas que le interesan y si es capaz de realizar diferentes funciones comunicativas que se aproximen a la comunicación natural en la vida real, además de las que necesita para el desarrollo de actividades en el aula. Creemos que hay que tener en cuenta la edad de los niños, y por tanto los intereses comunicativos que tienen, a la hora de fomentar la expresión oral comunicativa en la L2.

Ellis (1994) hace una revisión del análisis del desarrollo pragmático en la L2, y expone que, aunque tradicionalmente la investigación en *SLA* se ha preocupado únicamente de aspectos formales de las interlenguas, cada vez se está dando más importancia a aspectos pragmáticos. Según Ellis, esto en parte se debe a la creencia de que la comprensión total de cómo se aprenden las formas no se consigue sin estudiar los usos de estas formas en la comunicación.

Hatch (1992) apunta la importancia de la aplicación de la Teoría de Actos de Habla a la enseñanza de lenguas y como base para la creación del programa nocional funcional (*notional-functional syllabus*) (Van Ek, 1976). Aunque la taxonomía se basa en el trabajo de Austin y Searle la clasificación final varía ligeramente:

- Intercambio de información sobre hechos (preguntar, decir, pensar, identificar, ...)
- Intercambio de información intelectual (estar de acuerdo, saber, recordar, olvidar, ...)
- Intercambio de emociones (sorpresa, esperanza, decepción, preferencia, intención, ...)
- Intercambio de actitudes morales (disculparse, perdonar, arrepentirse, ...)
- Persuasión (sugerir, invitar, prevenir, ...)
- Socialización (saludar, despedirse, ...)

La investigación sobre el uso y la adquisición de actos ilocutivos es todavía relativamente escasa. Se ha centrado, sobre todo, en un grupo bastante pequeño de actos de habla (quejas, agradecimientos, invitaciones, sugerencias, elogios, discusiones). Muchos de estos actos tienen en común que se realizan a través de un grupo pequeño de elementos lingüísticos muy fáciles de reconocer<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Ellis (1994) cita a Wolfson (1983), que muestra que en su *corpus* de nativos el 95% de las realizaciones de la función de elogiar (*praising*) se limitan a nueve estructuras sintácticas.

El lenguaje del aprendiz, sobre todo cuando es principiante, se caracteriza por el uso de fórmulas para expresar muchas de las funciones. Krashen et al. (1983) exponen que estas fórmulas son útiles para el alumno, ya que le permiten expresar muchas funciones comunicativas con pocos recursos lingüísticos (como es el caso de los sujetos de nuestro estudio). Ellis (1984b) presenta una clasificación de las fórmulas típicas del aprendiz en la interacción en el aula:

- Fórmulas situacionales:      *"Finished"* (tras completar una tarea)  
   *"Very good"* (dándose la enhorabuena en un juego o tarea de clase)
- Fórmulas estilísticas:        *"I wonder if I could have an eraser, please?"* (petición formal)
- Fórmulas ceremoniales:      Saludar  
   Atraer la atención del profesor  
   Exclamar
- Gambitos  
(para organizar la interacción)    *"This one or that one?"* (identificando la tarea)  
   *"What's this?"* (identificando un objeto)  
   *"I don't know"* (falta de conocimiento o incapacidad para responder)  
   *"That's all right"* (confirmando el curso de una acción)

En el estudio de actos de habla en interlenguas, centrado en el significado ilocutivo o las funciones del lenguaje, surgen dos preguntas fundamentales:

1. ¿Hasta qué punto realizan los aprendices actos ilocutivos en la L2 de forma distinta a como lo hacen los hablantes nativos de la lengua objeto?
2. ¿Cómo aprenden los aprendices a realizar distintos actos ilocutivos?<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Según Ellis (1994), se ha investigado muy poco sobre este segundo punto. En el presente estudio, vamos a intentar dar alguna respuesta a esta segunda pregunta, en lo que respecta al tipo de aprendiz de nuestro *corpus*, niños de preescolar en contextos de *EFL*. Por otro lado, el desarrollo lingüístico en lenguas extranjeras en edades tempranas ha sido en general muy poco estudiado hasta el momento.

Blum-Kulka (1991) encuentra que hay tres fases en el desarrollo de la competencia pragmática en una segunda lengua: una fase orientada al mensaje y no sistemática, otra fase orientada a la interlengua y potencialmente sistemática y una tercera fase orientada interculturalmente y potencialmente sistemática.. En la primera fase los aprendices se apoyan en pistas situacionales para interpretar la fuerza ilocutiva de diferentes actos, y en estrategias de simplificación para producirlos (a través de fórmulas y el uso excesivo de *please*). En la segunda fase los aprendices diferencian los significados sociales de realizaciones distintas de un acto ilocutivo. También utilizan una variedad de estrategias en su propia producción, pero la diferencia con las realizaciones del nativo es que muestran transferencias de la lengua materna. En la tercera fase la producción es similar a la de los nativos pero con transferencias de algunos aspectos culturales profundos<sup>9</sup>.

Es evidente que el nivel de competencia en la lengua es un factor en el desarrollo de la competencia pragmática. Para poder construir un discurso que se acerque al del hablante nativo, el alumno necesita tener los medios formales necesarios. Sin embargo, en nuestra opinión, a partir de unos conocimientos lingüísticos estructurales elementales se puede fomentar el desarrollo pragmático, sin que sea necesario tener un dominio de la L2. Otro factor que también explica el desarrollo pragmático es la transferencia, pero sólo ocurre cuando los aprendices han alcanzado suficientes recursos en la L2. Por último, un tercer factor es la generalización, donde los aprendices utilizan demasiados elementos pragmáticos para acomodarse a la L2. (Romero Trillo, 2002)

El conocimiento necesario para llevar a cabo actos ilocutivos constituye parte de la competencia comunicativa. Thomas (1983) distingue dos tipos de errores desde el punto de vista pragmático: sociopragmáticos (cuando el aprendiz no consigue realizar el acto ilocutivo que requiere la situación) y pragmalinguísticos (cuando el aprendiz intenta realizar el acto de habla adecuado pero usa los medios formales equivocados).

Se han realizado numerosos estudios sobre aspectos pragmalinguísticos y sociopragmáticos de las interlenguas (Faerch and Kasper, 1989; House, 1989). Sin embargo, no se ha investigado mucho el desarrollo de la pragmática de las interlenguas. Esto contrasta con el desarrollo pragmático en la primera lengua, que ha sido centro de mucha investigación en las últimas décadas, como hemos expuesto anteriormente. Uno de los motivos puede ser que los

---

<sup>9</sup> En el presente estudio, como veremos, en algunos contextos los niños se quedan en la primera fase, que puede ser suficiente para que se produzca el intercambio comunicativo. Sin embargo, en contextos como el colegio inglés, con inmersión total en la L2, los niños alcanzan ya la segunda fase.

estudios de desarrollo pragmático implican el análisis longitudinal de un grupo determinado de participantes durante un extenso periodo de tiempo, o bien el análisis transversal de participantes con diferentes niveles de desarrollo, y estos tipos de análisis requieren bastante tiempo y medios para poderlos realizar de forma adecuada.

Uno de los primeros estudios longitudinales es el de Schmidt (1983), que realiza un estudio de tres años de duración sobre la adquisición del inglés por un japonés adulto. El primer uso que el alumno hace de los directivos muestra la utilización de un número limitado de fórmulas y un uso frecuente de marcadores para realizar peticiones, del tipo *please*, etc ..., así como la transferencia de normas pragmalingüísticas y sociopragmáticas del japonés. En otro estudio, Schmidt y Frota (1986) hacen un seguimiento de la adquisición del portugués por parte del propio Schmidt, durante cinco meses de estancia en Brasil, a través de las grabaciones de cuatro conversaciones entre ambos autores. La capacidad conversacional de Schmidt muestra, con el tiempo, cada vez menos repetición.

El estudio de Bardovi-Harlig y Hartford (1993) consiste en un análisis longitudinal del desarrollo de las sugerencias y los rechazos por un grupo de adultos hablantes no nativos del inglés. Los aprendices, al igual que en el estudio de Schmidt y Frota (1986), con el tiempo, se acercaban a los nativos en la elección de los actos de habla, pero no se acercaban tanto en el uso de la forma, es decir, se daba antes la sociopragmática que la pragmalingüística<sup>10</sup>.

También hay algunos estudios longitudinales sobre la influencia de la instrucción en el desarrollo pragmático de la L2. Wildner-Bassett (1994) examina el uso de rutinas conversacionales utilizadas por aprendices de alemán como lengua extranjera que recibieron instrucción durante un curso académico. En su análisis observa que incluso alumnos principiantes eran capaces de aprender rutinas conversacionales y concluyó que tales rutinas se deberían enseñar desde el principio. Coincidimos con Wildner-Basset en que se deberían enseñar, incluso desde la etapa de Educación Infantil, para que los niños puedan usar la L2 desde el principio, para otros fines que no sean únicamente los lúdicos (cantar canciones, jugar con palabras, etc ...).

House (1996) estudia los efectos de la instrucción explícita e implícita con el objetivo del desarrollo de la fluidez conversacional. Los sujetos eran estudiantes avanzados de inglés en una universidad alemana. La instrucción se dio durante catorce semanas y el *corpus* se recogió a

---

<sup>10</sup> Otro trabajo reciente es el de Siegal (1996), que analiza el desarrollo pragmático, durante dieciocho meses, de cuatro mujeres de clase media alta con conocimientos entre intermedio y avanzado de japonés, en su desarrollo de la lengua japonesa.

través de entrevistas, conversaciones grabadas, y tres tests pragmáticos por medio de un juego de rol. Los resultados indicaron que, aunque había limitaciones en el aprendizaje de la pragmática en un contexto de *EFL*, frente a un contexto de *ESL*, ambos grupos, tanto el de enseñanza explícita como implícita, se vieron beneficiados de la instrucción. También se concluyó que, aunque la información metapragmática ofrecida por la instrucción explícita no es garantía del desarrollo pragmático, esa información es esencial para evitar la transferencia pragmática negativa.<sup>11</sup> También veremos en el presente estudio la importancia de la instrucción, aunque no explícita, ya que se trata de sujetos de cinco años de edad, para los que la información metalingüística no es de utilidad, en la mayoría de los casos.

Como indicábamos antes, tampoco se han realizado muchos estudios de tipo transversal. En este tipo de estudios, que van siendo cada vez más numerosos, hay que distinguir entre aquellos que comparan a alumnos con diferentes niveles en un momento determinado y los que comparan a un grupo de alumnos, en un momento concreto, con hablantes nativos. Bardovi-Harlig y Hartford (1993) distinguen entre estudios propiamente transversales, que englobarían a los primeros, y los que denominan *single-moment studies* que serían los segundos, y que es el enfoque seguido en estudios como Faerch y Kasper (1989) o Beebe et al. (1990). Sólo los estudios de tipo transversal, junto con los estudios de desarrollo, pueden ofrecer información sobre desarrollo pragmático, aunque los llamados *single moment studies* pueden mostrar la transferencia pragmática.

Una de las taxonomías de actos de habla que resultan interesantes para este estudio es la de Patil (1994). Como ya apuntamos en el capítulo III, Patil (1994) establece una clasificación de actos de habla, siguiendo la taxonomía propuesta por Sinclair y Coulthard (1975)<sup>12</sup>. En su análisis de la interacción de hablantes nativos con no-nativos, observa que cuando el no-nativo solicitaba una aclaración de la referencia al tema principal, el hablante nativo tenía que repetirse y mover el tema (*topic*) o bien al principio o bien al final de la oración, para que resultara más fácil de identificar por el no-nativo. Los aprendices utilizaban la expresión *huh* o repetían parte de la respuesta para pedir o confirmar información. Este tipo de estrategias forzaba, a veces, al hablante nativo a cambiar la estructura sintáctica de un enunciado, usando preguntas polares para comprobar si el interlocutor le seguía.

---

<sup>11</sup> Un argumento similar se ha dado en el caso de la adquisición de sintaxis. (White, 1987)

<sup>12</sup> Sin embargo, tanto Sinclair y Coulthard como Patil se centran más en categorizar el lenguaje del profesor, en el primer caso, y del hablante nativo, en el segundo, dejando un poco de lado la clasificación del lenguaje de los alumnos.

Lo que resulta interesante para nuestro análisis es que el hablante nativo, en su diálogo con el no-nativo, utilizaba el doble de actos de habla directivos e informativos que en su diálogo con otro hablante nativo<sup>13</sup>. Las estrategias comunicativas aplicadas, siguiendo la clasificación de Sinclair y Coulthard (1975), son las siguientes:

• marcador ( <i>marker</i> )	Llevada a cabo con un número limitado de elementos
• iniciador ( <i>starter</i> )	Afirmación, pregunta u orden previas a dar información
• elicitación	Pregunta realizada para solicitar una respuesta verbal.
• comprobación	Preguntas del tipo <i>finished?</i> , <i>ready?</i>
• directivo	Solicitar una respuesta no-lingüística
• información	Dar información
• reformulación elicitadora <sup>14</sup>	Reforzar un directivo o una elicitación
• pista	Dar información adicional
• reconocer	A través de <i>yes</i> , <i>o.k.</i> , <i>mm</i> y gestos no verbales
• responder	Dar una respuesta lingüística adecuada
• reaccionar	Dar una respuesta no lingüística adecuada
• comentar	Comentarios para ejemplificar, justificar o expandir.
• aceptar	A través de <i>no</i> , <i>yes</i> , <i>good</i>
• evaluar	Evaluar una respuesta
• conclusión	A través de <i>so</i> o <i>then</i>
• aparte	No dirigida a nadie

En el estudio de Patil (1994), el hablante nativo utilizaba el acto de habla denominado “pista” (*clue*) sólo cuando interaccionaba con los hablantes no nativos<sup>15</sup>. El uso de “pistas” tenía la función de ofrecer información adicional para ayudar a los no-nativos a responder a la función de elicitación o a la función directiva. Para llevarla a cabo, el nativo utilizaba una estrategia de simplificación. Otro acto de habla que nunca se daba en la conversación con otros nativos es el de “aceptar”, que tenía la función de animar al interlocutor cuando éste respondía o reaccionaba de forma adecuada. El acto de habla utilizado cuando el hablante reaccionaba ante otro hablante nativo era “reconocer”. Sin embargo, la función “evaluar” se utilizaba con el

---

<sup>13</sup> Aunque en el presente estudio analizaremos el lenguaje que utiliza el hablante nativo (en este caso el profesor) con niños nativos y no-nativos, probablemente en el contexto del aula no se observen grandes diferencias, pues las funciones informativa y directiva (que corresponde a la función reguladora en nuestro estudio) son, de cualquier modo, características de cualquier contexto del aula.

<sup>14</sup> Término propuesto por Muñoz Lahoz y Pérez Vidal (1997) para el término *prompting*.

<sup>15</sup> Sin embargo, en nuestro caso, como es de esperar en cualquier contexto de aula, nos encontramos con que el profesor también utiliza funciones como la de dar pistas, aun tratándose de una interacción entre nativos.



hablante nativo como comentario a la calidad de la respuesta, reacción o iniciación, y rara vez se utilizaba con los no-nativos.

En nuestra opinión, no queda muy clara la distinción entre las funciones de “aceptar” y “evaluar”, ya que una gran parte de los usos de *good*, que Patil considera usos del lenguaje para expresar aceptación, indican evaluación de una respuesta, sobre todo en un contexto de aprendizaje. Además, frente al estudio de Patil, como veremos en el análisis de los datos del presente estudio, el profesor utiliza la estrategia de “reconocer” también con los niños no nativos, función que, como veremos más adelante, fomenta la producción espontánea y natural del niño en la lengua extranjera, fuera de los temas relacionados con la clase. Por otro lado, los actos de “aceptar” y “reconocer” parecen tener una función muy similar en la taxonomía propuesta por Patil.<sup>16</sup>

#### **4.1.3.1. Los estudios de pragmática como punto de partida para la explicación del desarrollo de elementos formales**

Como hemos señalado en el apartado anterior, los estudios sobre el desarrollo pragmático del lenguaje del aprendiz de lenguas son relativamente recientes, aunque han experimentado un gran auge en los últimos años. Sin embargo, muchos de los estudios que se han realizado en pragmática no se centran en el análisis de la pragmática en sí o en la realización formal de actos de habla, sino que se han utilizado para la explicación de aspectos formales, que han sido objeto de mayor interés dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas,

Entre estos estudios hay que destacar el trabajo de Rutherford (1989), que analiza las diferencias entre el orden de palabras pragmático y gramatical en distintas lenguas. La violación del orden de palabras canónico en inglés muestra, según Rutherford, que el orden de palabras pragmático del español es transferido a su interlengua por los estudiantes españoles de inglés, como muestran sus composiciones. Rutherford llega a la conclusión de que hay una influencia de la lengua materna y esto le lleva a considerar los puntos fuertes y débiles de la Gramática Universal.

L. White (1989) también le dedica unas líneas a la pragmática en su estudio sobre la Gramática Universal y la adquisición de segundas lenguas. White resuelve el problema de la

---

<sup>16</sup> Creemos que es fundamental adoptar unos criterios claros a la hora de decidir que un enunciado tiene una función determinada y no otra.

modularidad en la adquisición de segundas lenguas, en relación con la pragmática, de la siguiente manera:

*Pragmatic knowledge presumably draws on many different domains, including knowledge and beliefs, and thus may be thought of as being within the central processors rather than in the language module itself (White, 1989: 181)<sup>17</sup>*

#### **4.1.3.2. La Teoría de Actos de Habla y su aplicación al estudio del lenguaje infantil en contextos de segundas lenguas**

Como ya hemos indicado anteriormente, la mayor parte de los estudios que se han realizado sobre el desarrollo pragmático en una segunda lengua se han centrado en la producción pragmática, frente a la escasez de estudios sobre desarrollo pragmático. Sin embargo, hay que mencionar estudios como el de Ellis (1992) que, en su análisis del uso de peticiones en el aula por dos aprendices de L2 de diez y once años, llega a la conclusión de que el aula no es un entorno adecuado para el desarrollo de la competencia pragmática, pero observa que con el tiempo, al igual que ocurre en la L1, el alumno aumenta el uso de las llamadas peticiones indirectas (*indirect requests*).

Más recientemente, el estudio de Rose (2000) realiza un análisis de tipo transversal del desarrollo de peticiones, disculpas y respuestas de cumplimiento en la L2 por parte de tres grupos de alumnos de primaria, cuya primera lengua es el cantonés, en Hong Kong. Al igual que en el presente estudio, la idea de Rose era seguir recogiendo datos más adelante para poder hacer un estudio longitudinal que completara el trabajo.

En su análisis, Rose concluye que se produce un desarrollo desde el uso de peticiones directas a peticiones indirectas, al igual que en el estudio de Ellis (1992), y que el desarrollo pragmalingüístico precede al desarrollo sociopragmático en los primeros estadios de desarrollo pragmático en la segunda lengua. Esta conclusión quizá se debe a que se trata de un contexto de *EFL*, ya que en estudios de primera lengua se ha comprobado que ya hay conciencia sociopragmática (*sociopragmatic awareness*) desde la edad de tres o cuatro años (Ervin-Tripp, 1977; Slosberg Andersen, 1990). Este estudio también concluye que en niveles de lengua bajos se recurre a rutinas en las estrategias de producción de respuestas de cumplimiento, lo que puede significar que esto también ocurre en las primeras fases de desarrollo<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Los procesadores centrales se encargarían de la memoria, creencias, pragmática, conocimiento del mundo, habilidades para la resolución de problemas, ...

<sup>18</sup> *Thank you* es la única estrategia empleada por el grupo de nivel bajo como respuesta de cumplimiento.

Se han realizado bastantes estudios sobre la modificación que hacen los hablantes nativos de una lengua cuando hablan con adultos extranjeros (Long, 1981; Patil, 1994). Sin embargo, se han estudiado mucho menos las estrategias que utilizan los no-nativos para conseguir que los hablantes nativos lleven a cabo esas modificaciones y cómo los niños aprendices de una segunda lengua animan a sus interlocutores a ofrecerles un tipo de *input* útil para el aprendizaje de la lengua objeto.

Hatch (1983b) señala que los niños que aprenden una segunda lengua a menudo eligen un tema y sus interlocutores se unen en la discusión del tema, dando éstos así a los aprendices el *input* relacionado con los referentes establecidos. Este tipo de interacción contrasta con conversaciones entre nativos y aprendices adultos de L2, en las que los nativos a menudo intentan iniciar temas haciendo preguntas abstractas y el aprendiz no acaba de identificar el tema de conversación.

Sin embargo, como podremos observar en los datos de nuestro *corpus*, en el aula de *EFL* la interacción suele venir iniciada por el profesor y el lenguaje del niño se suele limitar a responder. Esto puede deberse, sobre todo, a que el niño no tiene la competencia lingüística para expresarse en la L2. No obstante, como intentaremos demostrar en este trabajo, creemos que el profesor puede promover que el niño inicie la conversación en la L2, y de ese modo use la lengua extranjera de una manera más cercana a como utiliza su lengua materna.

Un estudio interesante sobre el desarrollo funcional del lenguaje infantil en una segunda lengua, y a partir del cual hemos diseñado algunas de las categorías funcionales que presentamos en esta tesis, es el trabajo de Cathcart (1986). Cathcart estudia el lenguaje utilizado en una guardería bilingüe del norte de California, donde recogió datos de ocho niños de habla hispana. A continuación presentamos la taxonomía funcional que propone:

- **CONTROL**

INICIAR

- Llamar la atención
- Pedir objetos
- Pedir que se realicen acciones
- Invitar (*Do you want ...?*)
- Prevenir o amenazar
- Pedir permiso
- Prohibir
- Reclamar, asignar (*This is mine. You're the daddy.*)

-Quejarse (*He hit me*)

#### REFORZAR

- Repetir (*Go on, go on*)
- Añadir, expandir (*Yes, and you too*)
- Clarificar (*That means dog*)
- Intensificar (*I did*)

#### RESPONDER

- Acceder (*OK*)
- Rechazar (*No*)

### • INFORMACIÓN

#### DESCRIBIR

- Nombrar un objeto (*That's a cowboy*)
- Describir una acción (*He's singing*)
- Mostrar localización (*That's over there*)
- Describir un atributo (*Mine is green*)
- Describir una función (*It's for writing*)
- Exponer razones (*Because I found it*)
- Mostrar intención (*He's gonna do it*)
- Clarificar (*I said*)

#### EXPRESAR

- Expresar una opinión (*I like boys*)
- Expresar un estado interior (*I feel sick*)
- Acompañarse (*Now, I'm making tea*)
- Expresar intención (*I'm gonna fix it*)
- Hablar de la experiencia personal (*We went to Mexico*)
- Insultar, quejarse (*You're ugly*)
- Alardear (*I'm bigger*)
- Exclamar (*Oh, no*)

#### PEDIR

- Pedir información
- Pedir indicaciones (*How do you do it?*)
- Pedir descripción (*What does a bug look like?*)
- Preguntar por la intención (*What are you gonna do?*)
- Pedir aclaración (*What?*)

## RESPONDER

- Dar aclaración
- Dar información
- Denegar, contradecir (*I won't do it*)
- Evaluar (*That's a good book*)
- Evitar, ignorar (*I dunno*)
- Imitar
- Confirmar (*Yeh*)

- **RUTINA SOCIAL**

- Saludos, cortesía

Si partimos de los cuatro usos fundamentales del lenguaje según Halliday, a partir de lo que denomina roles y elementos de transacción (*roles and commodities*): dar información, pedir información, dar bienes y servicios y pedir bienes y servicios, los dos primeros corresponderían a la función que Cathcart denomina “Información” y los dos segundos a la que denomina “Control”.

Cathcart recoge la noción de los “pares adyacentes” (Coulthard, 1977; Richards y Schmidt, 1983; Schegloff y Sacks, 1973), que consiste en dos turnos del discurso en los que el uso de uno presupone una respuesta a través del otro (así, las preguntas presuponen respuestas, la solicitud de realizar una acción va seguida de una aceptación o de un rechazo, etc ...). Se podría decir, por tanto, que el enunciado que inicia un par adyacente será un buen generador de *input* puesto que la forma y la función de la respuesta del interlocutor tenderá a ser predecible por el aprendiz, al menos parcialmente. Cathcart también señala que, en su estudio, las estrategias de llamar la atención e identificar un referente eran utilizadas frecuentemente y con éxito por los aprendices para generar *input*.

Los resultados del estudio de Cathcart muestran que en muchos casos las estrategias de llamar la atención y de solicitar acciones no llevaban a ningún tipo de respuesta. Sin embargo, funciones como manifestar la intención de hacer algo supusieron una importante fuente de *input*, lo cual era sorprendente por dos motivos: porque en términos de pares adyacentes no se requiere ningún tipo de respuesta específica para una expresión de intención y porque este tipo de enunciados se considera a menudo, en términos piagetianos, como un tipo de lenguaje

individualista y no interactivo.<sup>19</sup> Sin embargo, estos enunciados llamados “no comunicativos” mostraron tener muchas cualidades interactivas y a menudo interesaban al niño interlocutor.

Cathcart concluye que la dificultad en la conversación no está en adaptarse a las reglas discursivas del adulto sino en que el aprendiz esté lo suficientemente interesado para conseguir mantener un tema que le interesa en la conversación. También llega a la conclusión de que los interlocutores adultos parecen más de fiar que los compañeros como fuente de *input* para los aprendices de temprana edad. Así, todos los enunciados dirigidos al profesor obtuvieron respuesta y las respuestas de los adultos tenían muchas más posibilidades de ser expandidas que las de los otros niños.

Estudios como el de Cathcart (1986) son muy interesantes pues presentan una categorización del lenguaje del aprendiz, mientras que la mayor parte de los estudios de la interacción en el aula se han ocupado principalmente del lenguaje del profesor y del discurso del alumno sólo en la medida en que responde a las iniciativas del profesor. Al igual que nos proponemos en el presente estudio, el trabajo de Cathcart sugiere la importancia de que el alumno inicie la interacción. Se sabe de la importancia, para el aprendizaje de la lengua materna, del *input* generado a partir del discurso del niño o del aprendiz (Wells, 1981). Según Hatch (1978b), la ausencia de este tipo de interacción constituye uno de los motivos de fracaso en la adquisición de una segunda lengua.

#### 4.2. LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL Y SU APLICACIÓN A ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

*What if the goal is not the generation of sentences but the ability to participate in purposeful conversation? (Brazil, 1995: 233)*

Las palabras de Brazil se refieren a la importancia dada a la sintaxis por los primeros estudios (innatistas) en adquisición de lenguas. Brazil presenta como ejemplo clave el estudio de Halliday, que ve el desarrollo lingüístico del niño en términos de un número de funciones y que Brazil denomina en su gramática “propósitos” (*purposes*).

---

<sup>19</sup> En palabras de Hopper y Naremore (1978: 118; en Cathcart, 1986): *A child often seems to "describe" what he's doing: "Now, I'll draw a pig...". This speech has no communicative function. The child is not talking to anyone; he's simply guiding his actions with speech.*

En un marco teórico sistémico-funcional aplicado al estudio de la segunda lengua se habla de “desarrollo de una segunda lengua” (*SLD: Second Language Development*) en lugar de “adquisición de una segunda lengua” (*SLA: Second Language Acquisition*) (Perrett, 2000). Halliday prefiere el término “desarrollo” al de “adquisición”, pues para él “adquisición” implica que el lenguaje es un sistema unitario común a todo el mundo, que se adquiere una vez en la infancia y, una vez adquirido, se convierte en la propiedad mental de un individuo. Sin embargo, según el enfoque sistémico-funcional, el lenguaje puede continuar desarrollandose indefinidamente y se construye y mantiene de forma interactiva. Como dice Painter (1999), el lenguaje como sistema coherente internamente y el uso del sistema para una práctica social significativa están muy interrelacionados. La lingüística sistémico-funcional (LSF) cubre el estudio de ambos aspectos del lenguaje.

#### 4.2.1. LA TEORÍA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Para cualquier tipo de estudio sobre el lenguaje, como es el que nos ocupa en este trabajo, es necesario partir de una concepción de lo que el lenguaje significa para nosotros. Al estar nuestro estudio inspirado, en gran parte, en la Teoría Sistémico-Funcional, consideramos que es fundamental exponer brevemente las bases de esta teoría.

La lingüística sistémico-funcional, desarrollada principalmente por Halliday, es una teoría funcional, al igual que la teoría de actos de habla, ya que ambas están interesadas en lo que hacemos los hablantes cuando emitimos un enunciado (si queremos controlar al oyente, darle información, prometerle algo, etc...). La lingüística sistémico-funcional se centra en una serie de “metafunciones”: la función experiencial (hablar de las cosas, hacer referencia a las cosas, etc...), la función interpersonal (comunicarnos con los demás para preguntarles, ordenarles, etc...) y la función textual (que es la que implica que el texto sea coherente).

La gramática de Halliday, en la que se une forma y significado, parte de los trabajos de Firth, Hjelmslev y Whorf (Hasan y Martin, 1989) y está organizada con una estructura paradigmática, frente a la estructura sintagmática de la mayoría de los modelos. Está organizada de dos formas: según “rango” (con respecto a los constituyentes) y según “metafunción” (que, con respecto a la oración, comprende transitividad, modo y tema). Desde una perspectiva de interpretación semántica, Halliday apunta que la gramática está organizada en tres tipos fundamentales de significados: ideacional, interpersonal y textual.

Pero un modelo lingüístico tiene que ir más allá de la lexicogramática y la cohesión y examinar las relaciones entre texto y contexto. Halliday propone los términos “campo” (*field*)

“modo” (*mode*) y “tenor” (*tenor*) para referirse a las variables de registro que intervienen en un contexto. Relaciona el significado ideacional con el campo, el interpersonal con el tenor y el textual con el modo. Según Halliday (1996), la estructura semiótica de una situación se puede representar en términos de los conceptos de campo, tenor y modo, y hay que mirar a los textos desde una perspectiva ideacional, interpersonal y textual:

*... the type of symbolic activity (field) tends to determine the range of meaning as content, language in the observer function (ideational); the role relationships (tenor) tend to determine the range of meaning as participation, language in the intruder function (interpersonal); and the rhetorical channel (mode) tends to determine the range of meaning as texture, language in its relevance to the environment (textual) (Halliday, 1996: 374)*

Halliday (1985/1994) plantea en su gramática sistémico-funcional cuatro funciones primarias del lenguaje: ordenar, ofrecer, preguntar y exponer, que corresponden con la estructura del lenguaje para pedir u ofrecer bienes y servicios o para pedir o dar información. Estas funciones a su vez se corresponden con una serie de respuestas (llevar a cabo una orden, aceptar una oferta, responder a una pregunta y aceptar una afirmación). En el análisis del lenguaje infantil, como veremos más adelante, las funciones de ofrecer y pedir bienes y servicios están incluidas en lo que se llama la “función pragmática” del lenguaje del niño y las de pedir y dar información corresponden a lo que Halliday llama la “función macética”, donde la respuesta a un enunciado es una respuesta verbal. Estas funciones tratan, por tanto, del uso del lenguaje como medio para conseguir un objetivo no verbal y del uso del lenguaje como fin, respectivamente.

Frente a otros enfoques, la gramática sistémico-funcional de Halliday se distingue por dos aspectos fundamentales:

- Su punto de partida es semántico, no sintáctico. Es decir, su objetivo último es identificar el papel de diversos elementos lingüísticos en cualquier texto, en relación con su función para crear significado. Por ello la interpretación y categorización de los elementos lingüísticos es de orden funcional y no sintáctico, aunque se utilizan también categorías sintácticas.
- Se centra en el estudio tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito.

Martin (1992) expone que las interacciones se deben clasificar teniendo en cuenta el modo (indicativo, imperativo, etc...) y la función comunicativa (preguntar, ofrecer, etc...), es decir, la estructura del intercambio comunicativo y no las secuencias (que es el punto de partida



tanto de la escuela de Birmingham, en Análisis del Discurso, como de los estudios de Análisis de la Conversación). Martin considera tres tipos de redes (*networks*) en la estructura conversacional: dos en semántica del discurso: negociación (a nivel de intercambio) y función comunicativa (a nivel de movimiento), y una en lexicogramática: modo (a nivel de proposición).

Halliday (1984) introduce una clasificación general de funciones del habla, siguiendo los siguientes parámetros:

Roles	dar/ pedir
Elementos de transacción	información/ bienes y servicios
Movimientos	iniciar/ responder (colaboración/ falta de colaboración)
• DECLARAR	dar, información, iniciar
• RESPONDER A UNA PREGUNTA	dar, información, responder, colaboración/falta de colaboración
• PREGUNTAR	pedir, información, iniciar
• RECONOCER UNA DECLARACIÓN	pedir, información, responder, colaboración ( <i>Is he?</i> )
• CONTRADECIR	pedir, información, responder, falta de colaboración ( <i>No, he isn't</i> )
• OFRECER	dar, bienes y servicios, iniciar
• RESPONDER CON OFRECIMIENTO A UNA ORDEN	dar, bienes y servicios, responder, colaboración
• DENEGAR	dar, bienes y servicios, responder, falta de colaboración
• ORDENAR	pedir, bienes y servicios, iniciar
• ACEPTAR UN OFRECIMIENTO	pedir, bienes y servicios, responder, colaboración
• RECHAZAR UN OFRECIMIENTO	pedir, bienes y servicios, responder, falta de colaboración

Movimientos del niño:

• ORDENAR	directa (imperativo)	
	indirecta	obligar prohibir
• RESPONDER A UNA ORDEN		colaboración falta de colaboración

#### 4.2.2. EL ANÁLISIS DEL LENGUAJE INFANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Bernstein (1971), al contrario que muchos etnógrafos, estaba menos interesado en mostrar las estructuras de la interacción social sino más bien en cómo surgen prácticas, normas y creencias en un momento y lugar determinados. Sin embargo, según los roles adoptados por los hablantes, él distingue las siguientes estructuras interaccionales: regulativa, instruccional, imaginativa e interpersonal. Éstas se producían en contextos interaccionales entre la madre y el niño en relaciones de control, instrucción, imaginación y relaciones interpersonales, respectivamente. Su teoría no es una teoría de estructuras lingüísticas, él analiza el lenguaje en uso y en relación con el contexto. También LSF intenta establecer un modelo que relaciona el lenguaje como sistema coherente y el uso del sistema para una práctica social significativa.

La lingüística sistémica surge a partir de los trabajos del antropólogo Malinowski en los que se inspira la lingüística de Halliday, y que ve el lenguaje como la realización de actos sociales en diferentes contextos situacionales y culturales. Siguiendo a Malinowski, Halliday (1975) refuerza la interdependencia entre el lenguaje y el contexto cuando propone la formulación del lenguaje como semiótica social (*social semiotic*). Esto implica que el lenguaje es expresión de los procesos sociales que crea y los contextos sociales en los que se produce. Por lo tanto el lenguaje es un proceso dinámico que no sólo facilita los encuentros sociales (*social encounters*), sino que también crea dichos contextos. Aprender una lengua, según Halliday, implica por tanto entender cómo se organizan lingüísticamente los encuentros sociales dentro de una comunidad de hablantes. En nuestra opinión, este enfoque social y cultural en la adquisición del lenguaje parte de Vygotsky y de su concepción del lenguaje en el desarrollo del niño. Ya señalábamos en el capítulo II que para Vygotsky el desarrollo lingüístico es el principal motor para el desarrollo cognitivo, ya que permite la relación del niño con el mundo social y cultural que le rodea.<sup>20</sup>

La descripción del lenguaje infantil como “semiótica social” plantea que cuando el niño aprende una lengua, está aprendiendo otras cosas simultáneamente. Está construyendo una realidad externa e interna. Para Halliday el aprendizaje de lengua y cultura son interdependientes:

*A child constructs a reality for him/herself largely through language, but it is also in the more fundamental sense that language is part of this reality. The linguistic system is part of the social system. Neither can be learned without the other". (Halliday, 1975: 120)*

---

<sup>20</sup> Hasan (1995) también concibe el lenguaje como mediador de todo tipo de aprendizajes.

Así pues, el niño necesita aprender algo más que los sistemas léxico, fonológico y sintáctico de la lengua que aprende. Como hemos expuesto en el capítulo II, el niño ha de aprender también lo que Hymes (1972) llama “competencia comunicativa”.

Según Halliday, el niño utiliza el lenguaje porque tiene unas necesidades concretas de comunicar o de comunicarse. Sin embargo, para Aitchison las necesidades del niño de interaccionar con las cosas y con las personas no pueden explicar las similitudes en el desarrollo de las estructuras lingüísticas ni tampoco por qué los niños pasan a etapas de mayor desarrollo lingüístico si sus estructuras ya adquiridas consiguen el efecto deseado (Aitchison, 1998: 143).<sup>21</sup>

Painter (1985:7) expone, refiriéndose a las posturas de los teóricos transformacionales:

*If we consider language simply in terms of an abstract, highly complex system of interrelated rules of sound and syntactic patterns, then the ability of every normal child to gain control of the system within a few years of birth is little short of a mystery.*

Así, a partir de esta concepción del desarrollo del lenguaje, los datos de los niños que analizaron normalmente se sacaron de situaciones experimentales para centrarse en el análisis de estructuras lingüísticas o cognitivas específicas. Sin embargo, con la concepción del lenguaje como fenómeno social se puede observar que las interacciones en las que participa el niño son distintivas y relevantes para el aprendizaje de una lengua. Y esto lleva a suponer que la forma en la que tiene lugar la comunicación entre el niño y sus interlocutores tiene en parte que ver con cómo se aprende una lengua. En esto coincidirían los distintos enfoques interaccionistas, incluyendo el de la teoría sistémico-funcional.

#### **4.2.2.1. La clasificación funcional de Halliday**

Según Halliday, para que la lingüística tenga verdadera relevancia tiene que proporcionar comprensión sobre el desarrollo lingüístico. De esta forma, con el nacimiento de su hijo Nigel, comenzó a analizar el desarrollo lingüístico del niño, y en lugar del dispositivo innato de adquisición de lenguas de Chomsky, propuso una diáda interactiva y se centró en un rico y fluido número de actos para crear significados, que él clasificó para encajar con las necesidades del niño y del adulto que interacciona con él.

---

<sup>21</sup> En nuestra opinión, el hecho de que el niño desarrolle el lenguaje fundamentalmente para comunicarse no implica que no desarrolle más adelante estructuras más complejas para llevar a cabo la misma función.

La interpretación funcional que hace Halliday del lenguaje del niño concibe que la lengua se desarrolla para responder a las propias necesidades. Según Chomsky, el niño nace con un conocimiento innato de principios y parámetros lingüísticos que subyacen a todas las lenguas y que son activados por mediación de los datos. El niño tiene así la tarea de enlazar este conocimiento innato con su manifestación local en la lengua de su comunidad. Además, desde esta perspectiva, todo lo que el niño necesita para el aprendizaje de la lengua es estar expuesto a ella. Para Halliday, no hay separación entre forma y función (un niño desarrolla estructuras gramaticales para crear significado). La forma no precede al significado sino que ambos son interdependientes y precisamente son las necesidades de los usuarios de la lengua las que condicionan el sistema lingüístico en sí. En palabras de Painter (1989: 20), el lenguaje se concibe como: *An ongoing process in which what is being done now becomes an impetus to the exploration on how the system may be changed to meet new needs.*

A continuación vamos a pasar a exponer brevemente las fases que distingue Halliday en el desarrollo de la lengua materna en el niño:

- **FASE I: Desarrollo del protolenguaje**

Halliday establece la siguiente clasificación de significados en el protolenguaje del niño:

Ámbito de la experiencia	Tipo de proceso cognitivo	
	Acción	Reflexión
Intersubjetivo	Reguladora	Interaccional
Objetivo	Instrumental	Personal

Los primeros usos de la lengua (entre los 9 y los 12 meses) corresponden, según Halliday, a las siguientes funciones:

➤ **Instrumental:** el uso del lenguaje para satisfacer necesidades materiales

- Pedir un objeto de forma general (*"Give me that"*)
- Pedir un objeto de forma específica (*"Give me that bird"*)
- Rechazar un objeto

➤ **Reguladora:** el uso del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás

-Pedir que se realice una acción de forma general ( "*Do that again*" )

- Personal: el uso del lenguaje para expresar factores personales, sentimientos y actitudes

-Mostrar interés general por participar

-Hacer comentarios sobre objetos

-Expresar placer

- **FASE II: Transición**

A los 16 meses aumenta la variedad funcional. Dentro de la función reguladora, el niño ya puede pedir permiso y pedir ayuda, dentro de la función personal puede expresar sentimientos (interés, placer, sorpresa, alegría, queja, etc...). Y además surgen las siguientes funciones:

- Interaccional: el uso del lenguaje para relacionarse con los demás

-Saludar

-Buscar a una persona

-Encontrar a una persona

-Responder a una mirada

-Responder a preguntas del tipo "*Where...?*"

- Heurística: el uso del lenguaje para investigar la realidad y aprender sobre las cosas

-Pedir información

-Aceptar

-Imitar

- Imaginativa: el uso del lenguaje para crear su propio entorno<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> En nuestra taxonomía hemos omitido la función imaginativa porque, en el aula de segundas lenguas, muchas de las funciones del lenguaje que se realizan en la L2 están vinculadas al juego y a adoptar una serie de roles que fomentan la realización de esas funciones. Como veremos en el análisis de los datos, en muchas de las funciones está integrada también la función imaginativa del lenguaje.

- Fingir un juego
- Hacer rimas

Ya en la que Halliday denomina Fase II del uso del lenguaje (entre los 16 y los 35 meses), se pueden encontrar dos funciones principales: la macética (reflejar la realidad), que incluye las funciones personal, interaccional y heurística, y la pragmática (actuar sobre la realidad), que incluye las funciones instrumental y reguladora. La función informativa del lenguaje (el uso del lenguaje para comunicar información sobre algo) aparece también durante la fase II (casi a los dos años)<sup>23</sup>. Según Halliday, ésta es la única función que es intrínsecamente lingüística, ya que se usa para dar información sobre cosas que son invisibles en el entorno más inmediato.

En esta segunda fase, que Halliday llama de transición entre el lenguaje del niño y el primer lenguaje adulto, el niño aprende a dialogar, lo que constituye el primer paso para el uso informativo del lenguaje (que no existe en la primera fase). El dialogo le abre al niño camino a las opciones de modo (declarativas, interrogativas, etc...).

- **FASE III: Hacia el lenguaje adulto**

En la fase III la función pragmática (actuar sobre la realidad) se alimenta de la metafunción interpersonal y la función macética (reflejar la realidad) de la metafunción ideacional del lenguaje del adulto. Las funciones macética y pragmática son macrocategorías funcionales que ocurren por separado, mientras que las funciones ideacional e interpersonal son componentes funcionales abstractos de la gramática y se dan de forma conjunta. Las emisiones adultas son plurifuncionales. El niño, al alcanzar la fase III, está aproximándose al lenguaje adulto, lo que implica el dominio de un sistema multiestratal (contenido, forma y expresión) y multifuncional (ideacional, interpersonal y textual). Ahora cada enunciado está condicionado por la interacción con la otra persona (interpersonal), por las formas de los enunciados anteriores y posteriores (textual) y por el tema o la experiencia (ideacional y experiencial). Se ha pasado, por tanto, del desarrollo y emergencia de las siete funciones, anteriormente mencionadas, a

---

<sup>23</sup> Al igual que Halliday, Brazil (1995) apunta que la función informativa se desarrolla en último lugar. En la gramática de Brazil ninguno de los “propósitos primarios” se asocia exclusivamente con la transferencia de información de un participante a otro.

una mayor complejidad en la que se presentan múltiples funciones asociadas con cada enunciado.

Halliday (1996) mantiene que cuando un niño aprende su lengua materna está creando significado a partir de una serie de funciones sociales, que constituyen su entorno semiótico y que se puede pensar que son universales en la cultura humana. Uno de los objetivos principales del presente estudio, siguiendo a Halliday y mediante la comparación de las funciones lingüísticas que ocurren en la L1 y las que aparecen en la L2, es crear una taxonomía que esperamos pueda contribuir a comprender mejor el entorno semiótico del niño que aprende una lengua extranjera en la etapa preescolar. Para Halliday, las funciones que él observa en el primer lenguaje infantil (reguladora, heurística, etc...) son el origen tanto del contexto social como del sistema semántico, de ahí la importancia del desarrollo de estas funciones para el desarrollo lingüístico del niño.

Nigel consiguió distinguir entre el lenguaje como medio para hacer algo y el lenguaje como medio para conocer (funciones pragmática y macética respectivamente), pero pronto necesitó un sistema que le permitiera hacer ambas cosas a la vez: usar la lengua para hacer y conocer en una proposición. El siguiente paso era la introducción de una lexicogramática, o sintaxis, que hiciera posible expresar estas dos formas de conocimiento de manera simultánea en la forma de estructuras lexicogramaticales integradas. A todo este proceso Halliday lo denomina “sociosemántica del desarrollo del lenguaje” (*sociosemantics of language development*).

Al constituir el presente estudio el primer estadio del aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los niños, nos vamos a centrar en la primera fase funcional, teniendo en cuenta que, al igual que en su lengua materna, el niño ya utiliza funciones pragmáticas y macéticas al mismo tiempo<sup>24</sup>. Por ejemplo, cuando utiliza la función personal (que forma parte de la función macética), en la mayoría de los casos también se está dirigiendo a alguien (función pragmática). Por lo tanto, en el análisis de enunciados multifuncionales, nos centraremos en la función principal. La interpretación de esa función principal se hará teniendo en cuenta los contextos lingüístico y situacional en que se produzca el enunciado. Es decir, aunque el niño puede estar ordenando e informando al mismo tiempo en un determinado enunciado, vamos a categorizar un enunciado con la función con mayor fuerza ilocutiva, teniendo en cuenta los enunciados anteriores y posteriores y el contexto en que se produzca.

---

<sup>24</sup> Es decir, en la primera lengua el niño se encuentra en la fase III.

Según Halliday (1985/1994), en la vida de un niño se dan antes los intercambios de bienes y servicios (el lenguaje como medio para conseguir algo) que el intercambio de información. Las funciones de dar y pedir surgen antes que decir y preguntar. En el caso de la primera lengua se pueden argumentar dos motivos: la dificultad lingüística que entrañan las funciones de decir y preguntar y, en segundo lugar, que todo el concepto del intercambio de información es difícil de entender por el niño, es decir, le cuesta entender que el lenguaje se usa para intercambiar lenguaje, debido a la falta de marcos conceptuales necesarios en su desarrollo cognitivo. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, siempre que éste tenga lugar con posterioridad al de la lengua materna, tan sólo se plantea la primera dificultad, pues el niño ya ha entendido, en el aprendizaje de la L1, que uno de los usos del lenguaje es el intercambio de información.

El aprendizaje implica desarrollo conceptual, procesos cognitivos, etc... Según Halliday, y en línea con la teoría de Vygotsky, como veíamos en el capítulo II, los procesos lingüísticos y cognitivos no son dos procesos diferentes, son dos formas distintas de ver la misma cosa.

#### **4.2.2.2. Otras aplicaciones de LSF al desarrollo del lenguaje infantil: el análisis de C.Painter**

Frente a la tendencia en la lingüística occidental a disociar lenguaje y experiencia, Painter (1985) señala que el lenguaje no sólo forma parte de la experiencia, sino que juega un papel fundamental en la manera en que la construimos y elaboramos.<sup>25</sup>

Painter parte del análisis que hace Halliday del lenguaje de su hijo en su análisis del desarrollo del lenguaje. Para ella las experiencias que tiene el niño como comunicador, usando el sistema que tiene disponible, le animan a moverse en la dirección en la que lo hace. Recientes investigaciones en psicología evolutiva sugieren que los bebés tienen una motivación innata para explorar el entorno. Según Painter, esta predisposición se desarrolla a través del contacto social, en un juego comunicativo con el interlocutor adulto.

En el análisis que hace del protolenguaje de su hijo, Painter observa que, al principio, el niño sólo se refiere al “aquí” y al “ahora” y la naturaleza del diálogo suele basarse en iniciación y respuesta. El niño ve que sus propósitos son reconocidos por los demás y empieza a ver a los

---

<sup>25</sup> Como hemos apuntado anteriormente, la teoría de Vygotsky influye enormemente en la visión del desarrollo del lenguaje de la lingüística sistémico-funcional.



demás como creadores de significado y les atiende. Es por tanto a través de la respuesta a los significados del niño cuando éste es guiado y animado a probar con nuevos significados. Ésta es una de las hipótesis del presente estudio, como veremos en el capítulo VI. El niño tiene que ver satisfechos sus deseos comunicativos para animarse a seguir intentando nuevos significados en la L2. El niño necesita usar y practicar la lengua, y la interacción con el adulto, y en nuestro caso con el profesor, es fundamental para promoverlo.

Siguiendo a Halliday, Painter apunta que al principio cada símbolo adopta una única función, pero más adelante los enunciados pasan a tener una función macética o una pragmática, que como hemos visto antes integran varias funciones, marcando así una etapa de transición en el desarrollo, una evolución dinámica hacia una fase nueva, más compleja y por ello más cercana al sistema adulto. En el protolenguaje de su hijo Hal distingue la realización de las siguientes funciones:

-A los 9 meses y medio:

Instrumental, Interaccional y Personal

-A los 13 meses y medio:

Instrumental, Interaccional, Personal e Imaginativa

Con la aparición de la primera palabra se empiezan a distinguir dos tipos de tono: uno ascendente y otro descendente, para indicar distintos significados. Este paso significa, para Painter, un avance más hacia el lenguaje adulto. Ya se empiezan a distinguir dos macrofunciones:

-la función macética (el uso del lenguaje para aprender): nombrar, hacer un comentario cuando ocurre algo, manifestar intención (cuando el niño verbaliza una intención inmediata para hacer algo), hacer referencia a un hecho anterior que ha ocurrido, etc...

-la función pragmática (el uso del lenguaje para interaccionar con los demás). Éste era el objetivo de los enunciados con un tono ascendente e incluían el uso de la lengua para pedir cosas, pedir a alguien ayuda para acometer una tarea, pedir a alguien que haga algo, etc...

Normalmente, podríamos pensar que cuando el niño hace referencia a un hecho que ha ocurrido, función que estaría dentro de la macrofunción macética, también está realizando una función pragmática, pues está a la vez interaccionando con los demás. Sin embargo, Painter

señala que, en este estadio, el niño parece estar dirigiendo este discurso a sí mismo. Basa este argumento en que, en este tipo de enunciados, casi no se daba contacto visual del niño con el oyente y se decían de forma muy suave y en voz muy baja. Por otro lado, como hemos expuesto al comienzo del presente capítulo, las dos funciones que Bates (1976) considera primarias en el lenguaje del niño, tanto la denominada “protodeclarativa” como la “protoimperativa”, tienen en cuenta al receptor en la emisión del mensaje, con lo que ambas tendrían también una función pragmática. También, en nuestra opinión, cuando el niño utiliza la función pragmática de pedir algo, está expresando la realidad de una necesidad o interés que tiene con respecto a algo, con lo que también estaría llevando a cabo una función macética.

Painter observa que, en la etapa de transición entre protolenguaje y lenguaje, el niño todavía no contesta a preguntas auténticas en que se pide información. Más adelante, a partir de los 18 meses, dentro de la función macética Hal empieza a adoptar el rol de dar información, pero todavía no responde a las preguntas informativas que se le formulan. Poco a poco los enunciados macéticos empiezan a implicar también interacción lingüística y los enunciados pragmáticos no sólo implican pedir bienes y servicios directamente; ahora la demanda puede implicar representar algún aspecto de la realidad. El niño se está acercando a la metafuncionalidad del lenguaje del adulto. También comienza a utilizar diferentes tipos de enunciados para expresar funciones concretas, comenzando a utilizar por tanto lo que se denominan “actos de habla indirectos”.

Para Painter, el paso que da el niño cuando empieza a utilizar más de una palabra tiene que ver con el hecho de que es una de las formas de incrementar su posibilidad de crear significados y es el modelo que ha recibido de aquellos con los que interacciona. En el análisis que hace del desarrollo del lenguaje de su hijo, Painter se centra en el tipo de estructuras semánticas que se dan en los enunciados del niño, aunque partiendo de las funciones. Las primeras oraciones macéticas contenían lo que en términos de lingüística sistémica se denominan agente (*agent*) y afectado (*affected*) y la mayor parte de los procesos eran materiales (“*Daddy coming*”), siendo algunos también relacionales (“*Mummy’s busy*”). En el caso de los enunciados pragmáticos no se daban oraciones relacionales.

En un desarrollo posterior, el lenguaje macético adquiere una funcionalidad informativa, e incluso cuando el niño usaba oraciones macéticas dirigiéndose a sí mismo se trataban por el adulto como si fueran informativas, seguidas de una respuesta de “reconocimiento”

(*acknowledgement*).<sup>26</sup> Incluso a veces, el adulto le concedía al niño el papel de informador (*information giver*) y el niño respondía sobre cosas que el adulto ya conocía, siendo esta interacción también típica del lenguaje del aula. En el caso del hijo de Painter, la función de preguntar se dio en un estadio posterior.

Para Painter, una vez que se desarrolla el intercambio de información en el diálogo niño-adulto la distinción entre funciones macética y pragmática desaparece. Cuando tanto los enunciados macéticos como los pragmáticos representan la realidad experiencial y la interacción con los demás, es imposible distinguir un tipo de enunciado de otro. Sin embargo, en nuestro estudio sí vamos a distinguir las distintas funciones, centrándonos en la más representativa, aunque somos conscientes de que también en el aprendizaje de L2 la mayoría de los enunciados engloban tanto la función macética como la pragmática.

El estudio de Painter (1999), como ella misma expone, se centra sobre todo en el significado ideacional o experiencial (en la representación de la experiencia); sin embargo, afirma que el hecho de que la representación tenga lugar en el diálogo muestra la importancia de la función interpersonal. El aspecto interpersonal del lenguaje sirve para introducir al niño a la reflexión ideacional y las implicaciones para la teoría educativa son, no sólo que el lenguaje es un proceso interpersonal, sino que el “tú-yo” y el “aquí-ahora”, centro del intercambio interpersonal, son el punto de partida más accesible para el aprendizaje de cosas nuevas.

#### 4.2.3. APLICACIONES DE SFL AL CONTEXTO DEL AULA

Para Painter (1985), uno de los principales problemas en la observación del lenguaje desde el punto de vista educativo ha sido la disociación entre forma y significado. En estos casos, la enseñanza de lengua se convierte en la enseñanza de reglas lingüísticas –normalmente reglas gramaticales. Asimismo, señala que gran parte de la investigación en lingüística, al no interpretar la lengua en términos de procesos sociales e interactivos y al no preocuparse por el significado, ha tenido poca relevancia para la educación y añade que, sin embargo, tradiciones en lingüística que son socialmente relevantes, como aquella de la que se deriva la teoría sistémico-funcional, tienen mucho que decir. Para Painter, el hecho de articular esta contribución de la lingüística sistémica a la educación debe ser una tarea conjunta entre educadores, profesores y lingüistas.

---

<sup>26</sup> Este tipo de dificultad en la interpretación de cuándo el niño está utilizando un lenguaje dirigido a sí mismo o no nos la vamos a encontrar también en nuestro análisis.

El niño que va a la escuela ha podido adquirir los aspectos formales de una lengua y puede que sea más eficaz comunicando en unos contextos que en otros. Sin embargo, es en el registro del lenguaje de los niños donde se puede avanzar mucho desde la escuela:

-Campo (*Field*): La escuela juega un papel fundamental en la introducción del niño en nuevos campos. Esto no significa enseñar contenidos nuevos de forma aislada. La introducción de temas nuevos implica también aprendizaje de otros aspectos lingüísticos, no sólo de vocabulario, e implica también distintas formas de expresar relaciones entre los fenómenos que se tratan.

-Tenor (*Tenor*): En la escuela el niño tiene que desarrollar formas de expresar la solidaridad con los compañeros del grupo y también tendrá que familiarizarse con la relación entre autor impersonal y lector generalizado, muy distinta de la interacción lingüística de la mayor parte de su experiencia anterior entre unos definidos “yo” y “tú”.

-Modo (*Mode*): En lo que se refiere al modo, el niño cuando llega a la escuela es bastante inexperto. La gran mayoría de las experiencias de cualquier niño se refieren a situaciones de “aquí” y “ahora”. Es una experiencia muy común para muchos padres encontrarse con que no comprenden lo que su hijo les cuenta sobre las actividades del colegio. Su discurso está lejos en tiempo de los hechos de los que está hablando, y el hecho de no compartir un contexto tiene que verse compensado con la lengua. El niño necesita experiencia hasta que aprende a tomar suficientemente en cuenta las necesidades del oyente. El no hacerlo supone cometer un error lingüístico, pero no debido a utilizar reglas estructurales de forma incorrecta sino por la falta de experiencia en hablar fuera del “aquí” y el “ahora”. En el caso de los sujetos de nuestro estudio, los niños ya están adquiriendo esta experiencia en la lengua materna y los problemas que puede haber para que el profesor les comprenda pueden estar, sobre todo, en su intento de contar experiencias para las que todavía no tienen la suficiente competencia en la L2.

Ya indicamos en el capítulo III la importancia del papel del adulto en el aprendizaje de una lengua. En el contexto del aula, especialmente en el caso de una segunda lengua, el papel del adulto, en este caso del profesor, adquiere aún más relevancia. Al igual que en la interacción de los padres con el niño en el aprendizaje de la lengua materna, también en el aula se fomenta el aprendizaje con la estructura “pregunta-respuesta-evaluación” y cuando el adulto anima al niño a producir textos satisfactorios que dan información y que poco a poco se van desarrollando en narraciones. En nuestro estudio, expondremos la importancia de la actividad “mostrar y contar” (*show and tell*) en uno de los centros, donde el profesor anima a los niños a

que traigan cosas personales y las describan a los demás al comienzo de cada clase, promoviendo así la creación de narraciones en la L2.

Halliday se dedicó a un tipo de lingüística social, y por ello estuvo implicado en temas educativos, especialmente en la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua materna<sup>27</sup>. Halliday ve la lengua como un recurso para elaborar significados. Esto contrasta con otros enfoques educativos que conciben la lengua en términos de adquisición de destrezas lingüísticas (Anglin, 1980; en Painter, 1989) o de formas de expresión (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita). Según Painter (1989), estos enfoques pueden tener consecuencias negativas para el aprendiz, como la enseñanza descontextualizada de ejercicios de construcción de oraciones que ignoran el lenguaje como sistema para crear significados.

Asimismo, Painter (1989) apunta que las estructuras lingüísticas que los niños usan en la L1 para crear significados están ahí porque son funcionales en su vida o en contextos particulares. Creemos que es fundamental tener este aspecto en cuenta para contextos educativos, y especialmente también para el aula de *EFL*. En este estudio, nos disponemos también a hacer un análisis del desarrollo funcional de la lengua materna del niño nativo de habla inglesa en el contexto del aula, para ver cuáles son las necesidades en este contexto y poder fomentarlas en otros niños que aprenden inglés como segunda lengua.

Painter añade que el aprendiz solamente avanza un paso en su desarrollo lingüístico si hay algo que puede ganar con ello, y si ese camino se le ha presentado de forma obvia. Estos son también dos presupuestos fundamentales del presente estudio: el niño tiene que tomar la iniciativa y la interacción con el profesor es fundamental para que le ayude en su desarrollo lingüístico funcional. El niño, para fomentar su capacidad lingüística, según Painter (1989), tiene que tener el reto o la necesidad de expresar cosas nuevas, pero necesita ayuda. Painter argumenta la ventaja de utilizar estrategias de andamiaje análogas a las utilizadas por los padres:

*We cannot realistically expect children to develop their linguistic resources further unless they are involved in tasks in which they achieve something by means of language (Painter, 1989: 62)*

El objetivo, por tanto, no está en enseñar elementos lingüísticos que no han surgido en ningún contexto funcional del aprendiz, esperando que una vez sean útiles para el niño. Al ser el

---

<sup>27</sup> Hasan y Martin (1989) exponen que la publicación de *Introduction to Functional Grammar* era en parte una respuesta a la necesidad de una gramática apropiada para analizar textos orales y escritos en contextos educativos.

sistema gramatical funcional, los errores de forma que cometen los niños, dice Painter, se deben ver como consecuencia de problemas en crear tipos de significado específicos en contexto. El profesor se debe centrar en cómo conseguir que se lleve a cabo lingüísticamente lo que el aprendiz quiere decir y no en la corrección de formas. Para poder hacer esto de forma efectiva, dice Painter, tenemos que conocer los tipos de discurso en que puede verse implicado cualquier grupo de estudiantes.

Así, como ya hemos indicado, en el presente estudio pretendemos llevar a cabo un análisis del tipo de discurso que tiene lugar con niños de cinco años en el aula en un contexto de primeras lenguas, para compararlo posteriormente con el discurso en el aula de *EFL*. Los datos que vamos a analizar de niños nativos hablantes de inglés corresponden a un tipo de clase muy abierta, en que los niños realizan tareas e interaccionan entre ellos o con el profesor sobre las tareas u otros temas de interés para ellos, dejándoles el profesor gran libertad para iniciar temas de su interés personal.

Christie (1989) expone que, generalmente, la lengua se ha pasado por alto en el proceso de aprendizaje en la escuela. Para ella esto es sorprendente si se tiene en cuenta que desde los años sesenta hemos visto un creciente interés por el lenguaje y el aprendizaje en todo el mundo de habla inglesa. Sin embargo, ha habido un pensamiento tradicional sobre el conocimiento y el aprendizaje, cuyo efecto ha sido dar a la lengua un estatus más periférico que central en las discusiones sobre la educación escolar. Se ha considerado que el conocimiento y las destrezas intelectuales tienen un estatus independiente de las formas lingüísticas en las que se realizan. Esto contrasta mucho con las nuevas teorías en lingüística cognitiva. Se ha considerado la lengua como un medio que simplemente sirve para dar expresión a los pensamientos. Rara vez se admite que el desarrollo de las destrezas mentales depende del dominio de estructuras lingüísticas.

En el siglo XIX el significado era o bien instrumental (ortografía, numeración) o bien general, produciéndose una clara separación. Christie considera fundamental evitar esta separación entre destrezas y contenido, que todavía existe hoy en día. Esta tendencia a separar lenguaje y conocimiento es particularmente marcada en los primeros años de escolarización. Sin embargo, en palabras de Christie:

*Significant language skills, we will suggest, can be developed only in contexts where the need is to grapple with significant meanings, and hence to construct significant knowledge (Christie, 1989: 165).*

Si se ve el contenido como producto y se considera que el lenguaje tiene una función meramente instrumental, los niños pequeños deberían adquirir destrezas en los primeros años para poder aprender contenido en años siguientes. Según Christie, esto podría llevar a sesiones del tipo *show and tell* donde el interés está más en que los niños hablen que en aquello de lo que hablan. Sin embargo, en contextos de lengua extranjera este tipo de sesiones es fundamental, como veremos en uno de los contextos de nuestro estudio, ya que los niños hablan de cosas que les interesan, lo cual no siempre ocurre en el aula, donde el tema está más centrado en lo que le interesa al profesor o en cubrir la programación. Con este tipo de sesiones, los niños tienen la oportunidad de hablar sobre sí mismos y sobre las cosas que les gustan y el apoyo del profesor promueve el aprendizaje de la lengua extranjera. En este tramo de edad y en contextos de *ESL* y de *EFL* es esencial promover este tipo de sesiones, que por otro lado también dan importancia al contenido porque el profesor expande información a partir de lo que los niños describen o cuentan. Este tipo de expansiones del profesor además motivan más a los niños a hablar en la segunda lengua, ya que la idea o el tema inicial ha partido de ellos.

Christie (1989) también realiza un análisis del discurso en el aula y observa que los profesores usan continuativos y temas estructurales para facilitar el mensaje, sobre todo en tareas de instrucción y de explicación. También apunta que los niños rara vez utilizan procesos mentales, predominando los procesos materiales y relacionales para reconstruir experiencias personales. Asimismo, según Christie, los niños no crean “temas textuales” (*textual themes*) (continuativos, estructurales). Si lo hicieran, estarían en los mismos términos o al mismo nivel que el profesor. En el discurso del niño sólo se dan “temas tópicos” (*topic themes*) (*I, it, ...*).

También añade que se debería animar a los niños a ir más allá de hablar de sus experiencias personales, que se debería fomentar que preguntaran, ya que esto enriquecería sus capacidades lingüísticas y así también controlarían temas estructurales y no sólo tópicos, usarían más procesos mentales y harían más uso de la modalidad. Aunque el objetivo de nuestro estudio, siendo nuestros sujetos niños de cinco años en contextos de *EFL*, no es el mismo que el de Christie, ambos estudios coinciden en la labor fundamental del profesor para fomentar un tipo de discurso en el niño:

*The only way to develop significant skills will be in the pursuit of worthwhile and challenging knowledge and information ... When any new area of school knowledge is to be taught to children, teachers should always consider what it is that the children must be able to do in language in order to be successful in mastering that knowledge (Christie, 1989: 198)*

En educación secundaria, Christie considera que el problema es el contrario al que se da en educación primaria. Hay un enfoque en el conocimiento como contenido y no se presta

atención al papel del lenguaje. Sin embargo, el conocimiento se crea a través del discurso. Para ella, por tanto, en todos los niveles debe haber una armonía entre contenido y destrezas. En nuestro contexto de *EFL*, sobre todo al principio, el enfoque debe estar en el instrumento pero a través de contenidos que sean pertinentes contextualmente y que interesen a los niños, para luego ir introduciendo poco a poco otro tipo de contenidos.

Según Christie (2000), la lengua es el principal sistema semiótico de transmisión de conocimiento en el aula, pero hay otros sistemas como dibujos, vídeos, gráficos, etc... Insiste en la importancia de que el profesor evalúe el lenguaje que se usa en el aula para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bernstein (1996; en Christie, 2000) considera que el discurso pedagógico consta de un discurso regulativo (relacionado con los objetivos pedagógicos generales) y un discurso instruccional (relacionado con el contenido que se enseña). Christie expone que el tipo de enseñanza que va a tener éxito es aquel donde los alumnos aprenden el contenido (registro instruccional) trabajando con tareas claramente definidas (registro regulativo).

Asimismo, Christie analiza el género del currículo (*curriculum genre*) en la Educación Infantil temprana. Lleva a cabo un análisis del lenguaje del profesor al principio de la clase desde el punto de vista textual, experiencial e interpersonal. El tema textual (*textual theme*) muestra que la profesora está estableciendo directrices. Desde el punto de vista experiencial, los procesos tienen que ver, sobre todo, con comportamientos del profesor o de los alumnos: *"We're going to start off with a little story this morning"*. Y desde el punto de vista interaccional, la profesora empieza con declarativas, para luego usar el vocativo y la interrogativa en el campo instruccional.

#### 4.2.4. APLICACIONES DE LSF AL DESARROLLO DE LA L2

Painter (1989) enfatiza dos cuestiones fundamentales entre las ventajas de la aplicación del enfoque funcional al análisis del desarrollo del lenguaje: ayuda a comprender cómo y por qué un niño aprende la lengua en los primeros años. Es fundamental comprender estas dos cuestiones para determinar la práctica docente en la clase de lengua, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua o lengua extranjera, como es el caso que nos ocupa.

Una característica del desarrollo de la L1 es la variedad de hablantes que rodean al niño y, por tanto, la cantidad y variedad de *input* que puede escuchar. La homogeneidad del *input* en la L2, en cambio, viene condicionada por el lenguaje del profesor (y quizá también por el



material auditivo). En el caso de los aprendices de L2, el concepto de “protolenguaje” de Halliday se sustituye por el de “interlengua”.

Painter (1989) expone la importancia de “hablar de la experiencia personal” (*recounts of personal experience*) en el desarrollo del lenguaje. En nuestra opinión, este uso del diálogo es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua, al igual que de la primera lengua en un estadio determinado, ya que proporciona una forma de facilitar la tarea al niño. En uno de los contextos escolares del presente estudio veremos cómo ese tipo de diálogos promueve el desarrollo funcional de la segunda lengua.

Perrett (2000) plantea que mientras que los niños aprenden la lengua materna de sus cuidadores, desde los primeros meses de vida, las circunstancias en que se desarrollan otras lenguas varían enormemente. Los aprendices pueden ser desde niños a adultos, pueden tener acceso a la lengua objeto de forma constante o en ciertos momentos, etc...

Como hemos apuntado anteriormente en el presente capítulo, en la mayor parte de las escuelas lingüísticas, excepto en LSF, la investigación sobre el desarrollo de una segunda lengua se ha denominado investigación en “adquisición de segundas lenguas”. Perrett también explica su preferencia por el término “desarrollo” frente a “adquisición”. “Adquisición” tiene la connotación de fuerzas independientes dentro de la mente del individuo mientras que “desarrollo” tiene la connotación de la naturaleza social del aprendizaje de la lengua.<sup>28</sup> La investigación en el “desarrollo de segundas lenguas” está interesada en el lenguaje del aprendiz más que en la descripción de la lengua objeto.

Si seguimos los estudios del desarrollo de la lengua materna según LSF, es importante que los alumnos busquen los recursos de la lengua para llevar a cabo sus significados ideacionales e interpersonales. La clasificación de Perrett se basa en el lenguaje de inmigrantes adultos. Clasifica cada movimiento como de dar o pedir información o dar o pedir bienes y servicios. Cuando se producen intentos de concluir la conversación o de resolver problemas en ella, a este tipo de movimientos Martin (1992) los denomina movimientos dinámicos (*dynamic moves*), frente a los anteriores que denomina movimientos sinópticos (*synoptic moves*). Dentro de los primeros están los retos (*challenges*) (ej.: “*I don’t understand*”), preguntas de confirmación y preguntas de aclaración del tipo “*Er?*”.

---

<sup>28</sup> En los capítulos II y III hemos utilizado el término “adquisición de segundas lenguas” (*SLA: Second Language Acquisition*) porque los estudios a los que nos hemos referido se encuadran dentro de este enfoque.

Perrett saca conclusiones sobre el tipo de movimientos que se producen pero no los relaciona con la forma. Sin embargo, sugiere la necesidad de realizar un estudio posterior que relacione los distintos movimientos con sus realizaciones formales, al igual que plantearemos en las conclusiones de este trabajo.

#### 4.3. CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos observado que hay una gran variedad de distintas clasificaciones de actos de habla o funciones comunicativas aplicadas al lenguaje infantil o al discurso del aula. Uno de los problemas fundamentales en la aplicación de la teoría de actos de habla a distintos tipos de *corpora* es cómo clasificar los enunciados. Como hemos expuesto, hay distintos términos, desarrollados por distintos autores, para el mismo tipo de función. Otro problema, que veremos que también surgió en nuestra clasificación, es que un hablante puede estar realizando más de un acto de habla en un mismo enunciado.

Por otro lado, cada clasificación se ajusta a los datos analizados y de ahí que se utilicen distintos criterios para diseñar una taxonomía y que existan tantas taxonomías distintas. Lo que nos parece importante es adoptar unos criterios claros a la hora de decidir por qué consideramos que un enunciado tiene una función determinada y no otra. Éste va a ser uno de los objetivos del capítulo V.

Hatch (1992) también indica la gran variedad de términos utilizados por los lingüistas para referirse a funciones comunicativas, sin embargo la mayor parte de las descripciones se asemejan mucho unas a otras. Refiriéndose al sistema funcional propuesto por Halliday (1975) expone:

*...although not incorporated into a teaching syllabus, is widely used in child language research and in other applied linguistics studies ... It is easy to see that Halliday's classification would work well in describing functions in child language and in the elementary school classroom (Hatch, 1992: 133)*

En la taxonomía que proponemos sobre el lenguaje en el aula de preescolar en contextos de segundas lenguas creemos que es interesante partir de la categorización funcional del primer lenguaje infantil propuesta por Halliday. Bajo nuestro punto de vista, es bueno partir de una taxonomía general y poco compleja, para ir delimitando subcategorías a partir de los datos del *corpus*. Como veremos en el próximo capítulo, también nos hemos basado en otras taxonomías como la de Sinclair y Coulthard (1975) y Cathcart (1986).

Partiendo del hecho de que el joven aprendiz de la L2 está empezando a usar esta lengua, vamos a categorizar cada enunciado de manera independiente, como cuando un niño comienza a aprender a hablar la lengua materna, aunque Halliday y Painter señalan que las dos funciones, macética y pragmática, aparecen combinadas cuando se da un mayor desarrollo en la lengua. Además, Ellis (1994) apoya la idea de que la L2 tiene un desarrollo de tipo secuencial y el camino de desarrollo que sigue es paralelo a aquel de los niños que aprenden inglés como lengua materna.

Creemos que el intentar aplicar una taxonomía detallada a un *corpus*, por mucho que se acerque al modelo en las distintas variables, es una forma muy cerrada de analizar el lenguaje. En nuestra opinión, una clasificación detallada sólo va a poderse aplicar a los datos que se están manejando o a contextos muy similares. En cambio, la aplicación de unas macrocategorías, con una visión determinada del desarrollo del lenguaje (como intentaremos aplicar en este estudio con la clasificación funcional de Halliday, adaptándola al contexto específico del aula) puede servir como punto de partida para la clasificación del lenguaje infantil en el aula de *EFL*. Sin embargo, es el texto y el contexto concretos, y por tanto un análisis a partir de los datos (*a corpus-driven analysis*) el que nos va a proporcionar las subcategorías dentro de cada macrofunción.

En nuestra opinión, LSF es una teoría lingüística muy adecuada para estudios de lingüística aplicada porque su mayor premisa está en la completa conexión entre lo lingüístico y lo social. Es una premisa bastante general en los estudios de adquisición y desarrollo de segundas lenguas que la adquisición de una lengua parte del uso y de la interacción comunicativa.

En LSF la mayor parte de los estudios han comenzado con la L1, para luego estudiar la L2 partiendo de lo observado en la L1. De igual forma, en la aplicación de la lingüística sistémico-funcional a los estudios de adquisición también se ha comenzado con la L1 (Halliday, 1975; Painter, 1999). Sin embargo, como hemos visto, ya se han empezado a realizar estudios de L2 o en el contexto del aula, aplicando la teoría de LSF (Perrett, 2000; Christie, 2000), aunque todavía hay mucho por hacer en este campo y esperamos contribuir con más aportaciones interesantes en el presente estudio.



## **CAPÍTULO V**

### **DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO: CATEGORIZACIÓN DEL CORPUS**

## **CAPÍTULO V: DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO: CATEGORIZACIÓN DEL CORPUS**

5.0.	Introducción .....	161
5.1.	Un estudio a partir de <i>corpora</i> ( <i>a corpus-driven analysis</i> ) .....	161
5.1.1.	La lingüística de <i>corpus</i> .....	162
5.1.2.	El análisis del desarrollo de la lengua materna a partir de <i>corpora</i> .....	164
5.1.3.	La importancia de los <i>corpora</i> para la investigación sobre el desarrollo de una segunda lengua .....	165
5.1.4.	La elaboración del <i>corpus</i> para el presente estudio .....	168
5.1.4.1.	Planificación del <i>corpus</i> .....	168
5.1.4.1.1.	Sujetos y contextos de aprendizaje .....	171
5.1.4.1.2.	Tamaño del <i>corpus</i> analizado en el presente estudio .....	174
5.1.4.2.	Metodología de recogida de datos .....	176
5.1.5.	El contraste con un <i>corpus</i> de nativos .....	180
5.2.	CATEGORÍAS FUNCIONALES EN EL LENGUAJE DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO Y ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS MISMAS. ....	182
5.2.1.	Categorización de los actos de habla o funciones comunicativas: problemas y criterios generales .....	182
5.2.2.	Las macrocategorías de Halliday como punto de partida para la taxonomía propuesta en este estudio. ....	189
5.2.3.	Función macética .....	191
5.2.3.1.	Función heurística .....	192
5.2.3.1.1.	Clasificación .....	192
5.2.3.1.2.	Problemas en la codificación de la función heurística .....	194
5.2.3.1.3.	La función heurística en el lenguaje del profesor .....	194
5.2.3.1.4.	La función heurística en el lenguaje del aprendiz .....	202
5.2.3.1.5.	Las preguntas con estructura imperativa .....	205
5.2.3.1.6.	Pedir aclaración y pedir confirmación .....	206
5.2.3.1.7.	Las preguntas pedagógicas del profesor .....	210
5.2.3.2.	Función personal .....	211
5.2.3.3.	Función informativa .....	219
5.2.4.	Función pragmática .....	224
5.2.4.1.	Función reguladora .....	224
5.2.4.1.1.	Problemas en la codificación de la función reguladora .....	225
5.2.4.1.2.	Clasificación .....	225
5.2.4.1.3.	La función reguladora en el lenguaje del profesor .....	226
5.2.4.1.4.	La función reguladora en el lenguaje del aprendiz .....	230

5.2.4.1.5.	Análisis cualitativo de las diferentes subfunciones dentro de la función reguladora, tanto del lenguaje del profesor como del alumno.....	232
5.2.4.2.	Función instrumental .....	240
5.2.4.2.1.	Función instrumental en el lenguaje del alumno .....	240
5.2.4.3.	Función interaccional.....	241
5.2.5.	“Funciones pedagógicas” de <i>feedback</i> en el lenguaje del profesor y otras funciones de respuesta. ....	245
5.2.5.1.	La función de respuesta .....	245
5.2.5.1.1.	La respuesta a las funciones reguladora e instrumental.....	245
5.2.5.1.2.	La respuesta a las funciones personal e informativa .....	246
5.2.5.1.3.	Algunas apreciaciones sobre la categorización de las respuestas en el presente <i>corpus</i> .....	248
5.2.5.2.	La función de <i>feedback</i> del profesor.....	248
5.2.5.2.1.	Clasificación del <i>feedback</i> pedagógico del profesor .....	249
5.2.5.2.2.	Algunas dificultades en la clasificación del <i>feedback</i> del profesor.....	254
5.2.6.	Funciones secundarias .....	257
5.2.7.	Codificación de las funciones comunicativas: problemas y criterios de fiabilidad.....	261
5.2.7.1.	Resultados de los procedimientos aplicados .....	263
5.3.	Conclusión .....	265





## 5.0. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo consta fundamentalmente de dos partes. En la primera parte nuestra intención es mostrar la importancia de trabajar con *corpora*, no sólo de hablantes nativos de una lengua, sino también de aprendices de la misma, para avanzar en el conocimiento de la interlengua de los aprendices y de sus necesidades en el aprendizaje de una lengua extranjera, y así mejorar el diseño de materiales y programaciones.

Dentro de este apartado nos centraremos en describir cómo se procedió a la recopilación del presente *corpus*, que consiste en una sección de un *corpus* mayor que un equipo de la Universidad Autónoma de Madrid llevamos recopilando desde hace tres años. El *UAM-corpus* consiste en una recogida longitudinal del discurso oral en el aula de inglés como lengua extranjera en diferentes tipos de centros de la Comunidad de Madrid, para lo cual se procedió a hacer grabaciones en vídeo sistemáticas en las aulas, como explicaremos a continuación, y a su posterior transcripción. Este proceso presenta, entre otros muchos problemas, el del tiempo que llevan las grabaciones y las posteriores transcripciones.

En un segundo apartado del presente capítulo presentaremos la taxonomía funcional que hemos aplicado al lenguaje de profesores y niños en un contexto escolar de aprendizaje de lengua extranjera en Educación Infantil. Se hará un análisis detallado de las subcategorías dentro de cada función, ejemplificando con los datos encontrados. Explicaremos los criterios que nos han llevado a decidimos por una determinada taxonomía y, muy especialmente, a decidir por qué un enunciado tiene una función determinada y no otra.

En este apartado, por tanto, plantearemos un análisis cualitativo de los datos, para pasar en el siguiente capítulo a realizar un estudio cuantitativo, para tratar de dar respuesta a las hipótesis y preguntas iniciales, presentadas en la introducción de esta tesis.

## 5.1. UN ESTUDIO A PARTIR DE *CORPORA* (A *CORPUS-DRIVEN ANALYSIS*)

Granger (1998) señala la importancia de distinguir entre “estudios basados en un *corpus*” (*corpus-based studies*) y “estudios que surgen a partir de un *corpus*” (*corpus-driven studies*). Los primeros son aquellos que utilizan los datos para confirmar o rechazar una hipótesis previa, mientras que los segundos plantean una descripción de la lengua a partir de los datos. En el presente trabajo vamos a realizar un “estudio a partir de un *corpus*”. Nos proponemos estudiar el desarrollo funcional del lenguaje en el aprendizaje del inglés como

lengua extranjera en aprendices en edad preescolar, basándonos en las macrocategorías propuestas por Halliday (1975). Sin embargo, las subcategorías se han ido desarrollando a partir de los datos que nos hemos ido encontrando, en la línea del estudio de Sinclair y Coulthard (1975), realizado en un contexto escolar, en el que ellos mismos exponen que los datos les obligaban a reestructurar constantemente su taxonomía.

En los estudios de *corpora* hay un criterio compartido por los investigadores en cuanto al tamaño que debe tener un *corpus*: debe ser grande para asegurarse la fiabilidad. Sin embargo, aunque muchos *corpora* sean muy extensos, son meros archivos de textos, es decir, son textos de diferentes sujetos en los que se agrupan textos escritos y orales. No son representativos de un grupo específico. Por otro lado, la mayoría de los *corpora* grandes son recopilaciones de datos escritos, ya que la recopilación de datos orales es extremadamente costosa en tiempo y esfuerzo.

En nuestra opinión, habría que fijarse en la representatividad del *corpus*, más que en el tamaño. Es importante que los datos sean representativos para el tipo de lenguaje que se quiere analizar. En el presente estudio, donde hemos seleccionado distintos contextos de aula de L2, hemos buscado precisamente la representatividad para un tipo específico de lenguaje: el uso del inglés como lengua extranjera en el aula de Educación Infantil.

#### 5.1.1. LA LINGÜÍSTICA DE *CORPUS*

En los últimos años, los expertos en lingüística de *corpus* han demostrado que el mayor o menor avance en el análisis del lenguaje depende, en gran medida, de la riqueza de los datos que se han utilizado. Por ello, se han criticado muchos estudios fundamentados en ejemplos aislados y descontextualizados, muchas veces producto de la invención del lingüista. Frente a esto, la lingüística de *corpus* ofrece la posibilidad de aplicar métodos empíricos en los que se analizan datos reales a partir de recopilaciones extensas, que ofrecen la posibilidad de sacar conclusiones más significativas, siempre en relación con el tipo de datos que se está manejando.

Frente al tradicional enfoque en las estructuras del lenguaje, Biber et al. (1998) apuntan que ha habido una evolución progresiva hacia el estudio del uso de la lengua en contextos naturales (ver capítulo II). Lo que un *corpus* nos va a aportar sobre todo, en este sentido, es la frecuencia de los diferentes usos. La aplicación de herramientas informáticas a los *corpora* nos va a permitir identificar los patrones más frecuentes en un *corpus* y en comparación con otros *corpora*. Sin embargo, los métodos cuantitativos deben complementarse siempre con métodos cualitativos (estudios etnográficos, estudios antropológicos, etc...).

Biber et al. (1998) exponen las siguientes características esenciales de los análisis basados en *corpora*:

- que son empíricos
- que utilizan un gran número de textos naturales, conocidos como “*corpus*”
- que hacen uso extensivo de los ordenadores para el análisis
- que dependen de técnicas analíticas cuantitativas y cualitativas

La expansión de la lingüística de *corpus* en las últimas décadas se debe, según Aijmer y Altenberg (1991), a dos factores, fundamentalmente: la aparición en los años sesenta del *Survey of English Usage (SEU)*, por R. Quirk, con el objetivo de recopilar un *corpus* grande como base para la descripción del inglés oral y escrito; y el segundo factor sería la llegada del ordenador, que hizo posible guardar, escanear y clasificar gran cantidad de material. En 1975, Svartvik y sus colegas presentaron la parte oral del SEU, el *London-Lund Corpus of Spoken English*.

Biber et al. (1998) hablan de dos tipos de estudios fundamentales en la lingüística de *corpus*: la investigación de rasgos lingüísticos en los campos léxico, sintáctico y discursivo, y la investigación de la caracterización de textos y variedades lingüísticas y discursivas. Asimismo, señalan la importancia de sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas. En el presente estudio nos vamos a centrar tanto en aspectos lingüísticos como en variedades de discurso, utilizando el *corpus* que nosotros mismos hemos recopilado. Vamos a utilizar el *corpus* para analizar elementos lingüísticos (en este caso funciones pragmáticas) pero a su vez, debido a que los datos utilizados se producen en la interacción oral entre profesores y niños de Educación Infantil, entendemos que tenemos un tipo de texto o variedad de discurso. En consecuencia, analizaremos los rasgos de este discurso y después lo compararemos con el mismo tipo de discurso con niños de Educación Infantil nativos de habla inglesa, para lo cual haremos un estudio previo de un *corpus* de nativos.

Es importante señalar que también surgen problemas en el análisis lingüístico a partir de *corpora*, tales como las dificultades de acceso a algunos *corpora* o la dificultad de trabajar con algunos de ellos, quizá no muy fáciles de manejar por estar demasiado codificados, a pesar de que podemos no estar interesados en el valor lingüístico de muchos de esos códigos. Un problema fundamental, que ya hemos apuntado y que se relaciona directamente con el presente estudio, es la falta de *corpora* orales frente a los escritos. Este problema supuso partir de cero en la recopilación de nuestro *corpus* y tener un acceso limitado a *corpora* similares en contextos de lengua materna, a lo que haremos referencia posteriormente.

Entre los *corpora* orales más importantes (en Aijmer y Altenberg, 1991; y Biber et al., 1998) están los siguientes:

-*London-Lund Corpus (LLC)*, bajo la dirección de J. Svartvik, con 1/2 millón de palabras de inglés británico hablado. Se le ha criticado el estar centrado en conversaciones entre profesores de la universidad, con lo que el registro es muy formal y, por tanto, de alguna manera limitado. Es el único con descripción prosódica.

-*British National Corpus (BNC)*, que comprende cerca de 100 millones de palabras, de las que 4 millones, aproximadamente, son de conversación.

-*Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)*, que consiste en lenguaje oral espontáneo en inglés en una gran variedad de contextos sociales e interaccionales. Los hablantes pertenecen a una gran variedad social y geográfica (aunque con la limitación de ser exclusivamente británicos).

Dentro de los *corpora* de lengua oral española hay que destacar el “*Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo*” (1991-92), con 1.100.000 palabras transliteradas en soporte informático (coordinado por el profesor Francisco Marcos Marín, UAM)

#### 5.1.2. EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA A PARTIR DE *CORPORA*

Los estudios observacionales sobre la adquisición de la lengua materna, frente a los experimentales, se han basado frecuentemente en el análisis de *corpora*, ya que se han centrado en la producción lingüística natural del niño. Sin embargo, la mayoría de estos estudios no han empleado técnicas modernas de análisis de *corpora*. Según Biber et al. (1998), hay pocos estudios que hayan recogido un *corpus* sistemático de textos, lo hayan computerizado y hayan utilizado herramientas informáticas para el análisis de usos de la lengua, como es el caso del presente estudio. Por ello, según Biber et al. (1998), estos estudios tienen ciertas limitaciones. En primer lugar, muchos han adoptado un enfoque de “estudio de casos”, basándose en el análisis de uno o dos individuos y por tanto no pudiéndose generalizar a otros aprendices, y han

estado también un poco limitados en cuanto al registro, centrándose en un único registro, como la conversación o la escritura narrativa.<sup>1</sup>

Uno de los *corpora* más importantes tanto en tamaño como en representatividad es el *CHILDES corpus* (MacWhinney y Snow, 1990). *CHILDES* es una base de datos internacional diseñada para promover el estudio del desarrollo y uso de la lengua por parte de los niños. También incluye datos de adultos y personas con trastornos del lenguaje.

Este *corpus* contiene una gran cantidad de datos del uso de la lengua por parte de niños de distintas edades y en distintas lenguas (inglés, español, alemán, danés, francés, hebreo, polaco, turco, etc...), lo cual supone un gran avance, ya que la mayor parte de los *corpora* se han realizado sobre la lengua inglesa. El *corpus* incluye tanto interacciones de niños con sus padres en el hogar como interacciones en el aula (algunas de las cuales hemos utilizado para el presente estudio), incluyendo entre los sujetos a niños bilingües y niños con dificultades de aprendizaje. Los datos de nuestro estudio pertenecientes al contexto nativo fueron sacados del *CHILDES corpus*.

### 5.1.3. LA IMPORTANCIA DE LOS *CORPORA* PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA

Ellis (1997) expone la importancia de los datos para los estudios en adquisición de segundas lenguas:

*A better approach might be to find out what learners actually do, as opposed to what they think they do, when they try to learn an L2. One way of doing this is by collecting samples of learner language - the language that learners produce when they are called on to use an L2 in speech or writing - and analyse them carefully. These samples provide evidence of what the learners know about the language they are trying to learn (the target language). If samples are collected at different points in time it may also be possible to find out how learners' knowledge gradually develops... One of the goals of SLA, then, is the description of L2 acquisition. Another is explanation; identifying the external and internal factors that account for why learners acquire an L2 in the way they do (Ellis 1997: 4)*

Ya hemos señalado anteriormente la reciente importancia otorgada a los *corpora* para el análisis lingüístico. Últimamente ha surgido con gran fuerza la importancia de recopilar y

---

<sup>1</sup> Snow (1994) expone también la necesidad de realizar estudios a gran escala e indica también el problema del tiempo que se consume en la recopilación y transcripción de los datos.

trabajar sobre *corpora* de hablantes no nativos de una lengua para observar las necesidades reales de estos hablantes, de distintas edades y con diferentes características tanto culturales como de nivel de lengua, y poder partir de ese análisis para crear materiales o diseñar programas para una mejor enseñanza de la segunda lengua, centrada en las necesidades específicas de los alumnos. En este campo hay que destacar la recopilación del *International Corpus of Learner English (ICLE)*, desarrollado en Lovaina (Granger, 1998) y, dentro de éste, el *corpus* oral de aprendices, llamado *Lovain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI)*.

Granger (1998) señala que los *corpora* de aprendices (*learner corpora*) se empezaron a considerar de importancia para académicos, especialistas en *EFL* y editoriales a partir de principios de los años noventa. Granger (en prensa) define un *corpus* de aprendices como la recopilación en formato electrónico de datos de una segunda lengua o lengua extranjera en contextos naturales o casi naturales, recogidos para estudiar cómo se adquiere una segunda lengua o para aplicaciones metodológicas a la enseñanza de segundas lenguas.

En el análisis de la adquisición de una segunda lengua se ha dado generalmente preferencia a los datos experimentales frente a los datos naturales. Una crítica que se ha hecho a los datos experimentales es que en algunos casos están manipulados. Una desventaja, en cambio, de los datos naturales es que son más difíciles de manejar, siendo éste uno de los motivos por los que el análisis del lenguaje del aprendiz se ha desdeñado tanto. Sin embargo actualmente, con la existencia de *corpora* computerizados del lenguaje del aprendiz, ya es posible trabajar mejor en el análisis del lenguaje natural.

No obstante, es importante señalar que la descripción del lenguaje del aprendiz como un “lenguaje natural” debe ponerse entre comillas, ya que los aprendices se hayan en un contexto de instrucción y no utilizan la L2 de la misma forma en que usan la lengua materna. Sin embargo, uno de los aspectos fundamentales del presente estudio es observar hasta qué punto el profesor es capaz de promover, en un contexto no natural como es el aula de L2, un uso de la lengua extranjera, en la edad temprana, que se acerque lo más posible a la interacción que se produciría en un contexto natural en la lengua materna.

Se podría decir que los principales beneficios que se derivan de los *corpora* de aprendices son que nos permiten:

- Hacer mejores descripciones de la interlengua
- Avanzar más en la teoría de *SLD/SLA*

-Avanzar en el diseño de instrumentos y medios para la enseñanza de lenguas extranjeras, sabiendo cuáles son las dificultades reales de los aprendices.<sup>2</sup>

Los análisis de *corpora* son fundamentales para el avance en áreas tales como la lexicografía, la evaluación, el diseño curricular y la metodología de la enseñanza de una lengua. En lo que se refiere a estos dos últimos campos, hay que decir que siempre se le ha dado importancia a que los materiales de *EFL* estuvieran basados en datos auténticos del inglés nativo. Incluso el gran empuje reciente del *corpus* *CANCODE*, coordinado por R. Carter y M. McCarthy, que hasta la fecha es el *corpus* oral de inglés nativo más completo, y a partir del cual se quieren desarrollar numerosos materiales, es limitado. En primer lugar, se trata únicamente de inglés británico<sup>3</sup> y, en segundo lugar, si se plantean aplicaciones a la enseñanza/aprendizaje de *EFL* a partir del *corpus* falta algo fundamental: el desarrollo propio de sujetos no nativos. En palabras de Granger (1998: 7):

*...native corpora cannot ensure fully effective EFL learning and teaching, mainly because they contain no indication of the degree of difficulty of words and structures for learners*

Hemos visto que hay un vacío en la existencia de datos orales y una necesidad de recopilarlos usando instrumentos modernos. Uno de los retos que se plantean actualmente en lo que se refiere a *corpora* de aprendices es que se promuevan más *corpora* y estudios sobre lenguaje oral y que se den más *corpora* y estudios de tipo longitudinal. En este sentido, el presente *corpus* y el análisis realizado en él aportan un poco más a este tipo de trabajo con *corpora*, que se ha venido aplicando menos hasta el momento.

---

<sup>2</sup> Incluso en el caso de nuestro estudio, aunque el *corpus* probablemente no les servirá a los niños para reflexionar sobre su propio aprendizaje, ya que se trata de niños muy pequeños, pensamos que será muy útil para la formación de profesores de inglés en Educación Infantil, ya que pueden observar el tipo de interacción y los problemas que se dan en el lenguaje de niños de esta edad, en diferentes contextos de *EFL*, y así aplicar los resultados al diseño de materiales y metodología a utilizar, en su propia labor como maestros.

<sup>3</sup> Quizá nos deberíamos cuestionar que a este *corpus* se le considere el más completo en “inglés nativo”. Parece como si el inglés británico fuera el único inglés nativo y dejan fuera otras variedades del inglés como el americano, el neozelandés, el sudafricano, etc... .

#### 5.1.4. LA ELABORACIÓN DEL *CORPUS* PARA EL PRESENTE ESTUDIO

Hay dos partes fundamentales en el trabajo con *corpora*: la recogida de datos y su posterior análisis. En palabras de Miller (1981: 9):

*Two major processes are involved in analyzing children's free-speech samples. The first is collecting and recording a reliable speech sample. The second is the actual analysis of the child's utterances. Without careful consideration of the first process, the second will result in questionable or meaningless information about the child's productive language capacity.*

##### 5.1.4.1. Planificación del *corpus*

El *corpus* de aprendices de inglés como L2 que hemos elaborado y utilizado en el presente estudio consiste en la primera parte de un *corpus* longitudinal que pretende la recopilación de la interacción oral en el aula desde el último curso de Educación Infantil (alumnos con edad de cinco años) hasta la etapa universitaria, para el posterior estudio del desarrollo de la lengua, tanto formal como funcional, desde una perspectiva longitudinal. Hasta el momento se han recogido datos de alumnos de tercero de Educación Infantil, primero de Educación Primaria y segundo de Educación Primaria, así como de alumnos universitarios. Nos proponemos, en la medida de las posibilidades y a pesar de las dificultades intrínsecas del proyecto (mortalidad escolar, instrucción complementaria fuera del aula, etc...), continuar recopilando datos procedentes de los mismos centros y de los mismos alumnos hasta la etapa de Educación Secundaria, de manera que podamos estudiar su desarrollo en la L2 a través de las distintas etapas de su vida escolar. El sub*corpus* utilizado en este estudio se limita a un curso académico<sup>4</sup>

Los criterios para la elaboración del primer estadio del UAM-*Corpus*, utilizado para el presente estudio, fueron los siguientes<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Aunque ya comentamos en el capítulo IV que se habían realizado pocos estudios longitudinales sobre desarrollo pragmático en la L2, en el análisis del desarrollo de la L1 Ochs y Schieffelin (1979; 1983) recopilan una serie de artículos que tratan sobre el desarrollo pragmático de los niños a lo largo de al menos un año.

<sup>5</sup> Seguimos los criterios planteados por Granger (1998: 8)



- En relación con la lengua<sup>6</sup>:

- Medio: Inglés oral

- Género: Discurso en el aula

- En relación con el aprendiz:

- Edad: cinco años aproximadamente

- Sexo: niños y niñas

- Lengua materna: español (con escasas excepciones que iremos indicando en la descripción de los centros)

- Región: Comunidad de Madrid

- Contexto de aprendizaje: aprendizaje de inglés como lengua extranjera (con diferentes grados de inmersión) en centros privados y estatales

- En relación con el profesor<sup>7</sup>:

- Lengua materna: inglés y español

La representatividad es, como ya indicamos anteriormente, uno de los factores fundamentales en el diseño de un *corpus*. En el caso concreto del *UAM-Corpus*, queríamos recopilar la interacción oral en el aula de inglés como lengua extranjera, pero nos parecía fundamental que estuvieran representados la mayor parte de los contextos (colegio inglés, colegio bilingüe, colegio público, colegio privado, con profesores nativos y con profesores no nativos). No obstante, somos conscientes de que nuestro *corpus* también es limitado. Así, no podemos decir que este trabajo, realizado con alumnos del último curso de Educación Infantil, refleja el desarrollo funcional del inglés como L2 en los niños de cinco años. Habría que

---

<sup>6</sup> Hemos suprimido el criterio que Granger denomina “tema, tecnicismo y tarea” (*topic, technicality y task setting*) porque en nuestro contexto el tema y el tipo de tareas variaba en las sesiones analizadas, ya que el profesor tenía libertad de enfocar la sesión como quisiera. Una excepción, en lo que se refiere a las tareas, son las sesiones a partir de la realización del experimento, que trataremos en el próximo capítulo, donde el profesor tenía que poner en práctica un tipo de tareas concretas aunque los temas eran libres.

<sup>7</sup> Hemos añadido este criterio, que no se contempla en Granger (1998)

contrastarlo con *corpora* similares en otras partes de España (en contextos a su vez bilingües, etc...) y con otros contextos de *ESL/EFL* en otras partes del mundo.

Además de seleccionar distintos tipos de centro, nos propusimos grabar dos grupos en cada curso con profesores distintos, que en el caso del presente estudio fue muy útil para poder llevar a cabo el estudio experimental, que explicaremos en el capítulo VI. Todo esto supuso una gran cantidad de tiempo y esfuerzo “diplomático”, sobre todo teniendo en cuenta que íbamos a grabar a los niños en vídeo, por lo que tenemos que agradecer a los centros, profesores y padres en general su gran disponibilidad y adaptabilidad a nuestros planteamientos.

La gran mayoría de los datos que se recopilaron consistieron en “el lenguaje natural en el aula de L2”. No se pidió a los profesores, a excepción del caso del experimento, que hicieran una actividad específica o cambiaran su metodología.<sup>8</sup> Nos interesaba recoger datos sobre lo que ocurría en la interacción en el aula sin coaccionar la libertad del profesor para conducir sus clases. Nuestro enfoque en el análisis era interaccional y como señala Painter (1999:70): *Reserachers conceiving of language as a social practice, and meaning as intersubjective in nature, have long argued against the very premises upon which experimental data collection takes place*. Por ello, la mayor parte de nuestros datos recogen el discurso libre en el aula.

Como ya hemos mencionado, la recopilación de datos siempre es una actividad que lleva mucho tiempo, lo que es todavía más significativo cuando se trata de recopilar datos de niños en su actividad diaria. En el caso de un contexto de aula con niños de preescolar la recogida de datos también es muy compleja, dado que el contexto de clase suele no ser el que consideramos estándar, es decir centrado en el profesor y orientado hacia el grupo grande. Esto nos planteó el problema de controlar el lenguaje utilizado por los niños cuando, por ejemplo, se movían de su sitio o estaban trabajando en grupos. Este hecho se produjo sobre todo en el caso de los colegios de inmersión total o bilingües, en los que muchas veces los niños trabajaban en grupos y se solían mover por la clase. Como el lenguaje del profesor era fundamental en este estudio, aunque el fin último era el análisis del lenguaje del niño, en los casos planteados

---

<sup>8</sup> Incluso en el caso del experimento, como se verá en el próximo capítulo y en las instrucciones para el profesor que aparecen en el apéndice IV, se trataba de sugerir tipos de actividades y tareas a realizar pero nunca se le indicaba qué contenidos debía incluir en esas tareas, con lo cual se variaba poco el curso normal de la clase planificado por el profesor.

anteriormente, decidimos seguir al profesor con la cámara de vídeo y grabar las interacciones entre el profesor y los niños que le rodeaban en ese momento.

#### 5.1.4.1.1. Sujetos y contextos de aprendizaje

Los sujetos de nuestro estudio son, como hemos dicho, niños de cinco años que aprenden inglés en un entorno donde la lengua que se habla no es el inglés, sino el español. En cuanto a los profesores, se nos presentó la variable del profesor nativo y del profesor no nativo, variable que decidimos controlar para ver si la lengua materna podía influir en la variedad funcional del lenguaje del profesor, debido a la competencia no nativa en la lengua del profesor español, y como consecuencia influir en la producción del niño en la L2.

En la elección de los centros buscamos la representatividad en relación con dos variables: grado de inmersión y lengua materna del profesor. Con respecto al grado de inmersión decidimos buscar los siguientes modelos de centro:

A.-Colegio inglés o de inmersión total en la L2

B.-Colegio bilingüe

C.-Colegios con introducción del inglés en Educación infantil (entre media hora y una hora diaria de inglés).

#### A. Colegio inglés o de inmersión total en la L2 (RC)

Se trata de un colegio inglés en el que todas las sesiones se imparten en esta lengua, excepto una hora diaria dedicada a lengua española. Aunque consideramos que todos los centros del presente estudio pertenecen a un contexto de *EFL* y no de *ESL*, el alto grado de inmersión en este tipo de centro le hace más cercano a la inmersión que se da en contextos de *ESL*<sup>9</sup>. Conviene recordar que se considera contexto de segunda lengua cuando ésta funciona como medio de comunicación reconocido entre miembros que hablan otra lengua

---

<sup>9</sup> Sin embargo, Perrett (2000), refiriéndose a los profesores de inglés en países donde no se habla esa lengua pero con un tipo de enseñanza similar a la de *ESL*, como es el caso del tipo de centro que describimos, afirma que factores como la infrecuente exposición a la lengua fuera del contexto de clase hacen sus clases más cercanas a las de español o japonés como lengua extranjera en los que él denomina “‘*anglo’ secondary schools and colleges*”.

como lengua materna, mientras que adquisición o aprendizaje de lengua extranjera se da cuando la lengua no juega un rol primordial en la comunidad y se aprende sólo en el ámbito escolar.

En este centro recogimos datos de dos grupos con profesoras distintas, ambas nativas de habla inglesa, y decidimos analizar ambos grupos en este estudio, debido a las interesantes diferencias que se observaban en el uso del lenguaje por parte de cada una de las profesoras:

-RC-A: 18 niños (6 niñas y 12 niños) con las siguientes nacionalidades:

9 españoles

1 bilingüe español-hindú

2 bilingües español-inglés

6 nativos de habla inglesa

-RC-B : 17 niños (8 niñas y 9 niños) con las siguientes nacionalidades:

10 españoles

2 bilingües español-inglés

3 nativos de habla inglesa

2 nativos de otras lenguas (francés e italiano)

## B. Colegio bilingüe (BK)

Se trata de una escuela de Educación infantil, donde las clases son la mitad de la jornada en inglés y la otra mitad en español. La profesora del grupo es bilingüe. En esta escuela sólo hay un grupo por cada nivel y en este grupo todos los niños son españoles excepto dos niños bilingües (inglés-español). Son un total de 18 niños.

## C. Colegios con introducción del inglés en Educación infantil

Dentro de estos colegios hicimos una selección de un colegio público y tres colegios privados (uno privado con profesores nativos, otro con profesores no nativos y un tercero concertado). Todos los colegios tenían profesores nativos, excepto uno de los colegios privados, donde escogimos uno de los grupos para hacer un experimento (como veremos en el próximo capítulo). La selección de uno de los grupos de este colegio, con profesores no nativos, para realizar el experimento, se debía a que uno de los presupuestos del presente

estudio, como ya hemos apuntado, es la escasa influencia de la lengua materna del profesor en la calidad de la producción funcional del alumno en la L2, frente a lo que se viene interpretando socialmente en este país, en el caso de la enseñanza de idiomas, y que está llevando a la preferencia por contratar a un profesor no preparado pero nativo, frente a un profesor preparado pero no nativo.

### C.1. Colegio privado con profesorado nativo (SE)

Se trata de un centro donde los niños aprenden inglés desde la edad de un año. Los niños provienen de familias con un nivel adquisitivo alto y el centro prioriza la variable “nativo” en la selección del profesorado. Los niños de cinco años, sujetos de nuestro estudio, tienen una hora diaria de inglés. Aunque grabamos dos grupos, con dos profesoras diferentes, en este estudio sólo vamos a analizar uno de ellos escogido al azar: un grupo de 22 alumnos (11 niñas y 11 niños), todos ellos españoles.

### C.2. Colegio concertado (MS)

Se trata de un centro concertado religioso, donde los niños aprenden inglés desde los tres años, y las clases tienen una duración de entre media hora y tres cuartos de hora todos los días. Los niños provienen de la clase media-alta y los profesores de inglés son nativos. El grupo que grabamos en este centro tenía un total de 29 niños (16 niñas y 13 niños), todos ellos españoles.

### C.3. Colegio privado con profesorado no nativo (NC)

Es un colegio privado, situado en una zona obrera de un nivel socio-cultural medio-bajo. Las familias de los niños que acuden a este centro, de élite en la zona, se dedican a pequeños negocios, por lo que el nivel adquisitivo es medio-alto. En el momento de la recogida de datos, los sujetos de nuestro estudio llevaban dos cursos aprendiendo inglés en el colegio (desde los tres años de edad). En el tercer curso de la segunda etapa de Educación Infantil (con alumnos de cinco años) las clases de inglés se impartían todos los días y tenían una duración aproximada de media hora. En este centro se grabaron dos grupos, cada uno con una profesora distinta, ninguna de ellas nativa de habla inglesa. Éste es el centro que elegimos para conducir nuestro experimento por las razones que paso a exponer: tras observar la interacción en el aula en los distintos tipos de centro, y especialmente las diferencias en la producción funcional de los alumnos de cada uno de los dos grupos del colegio inglés (RC), muy en relación con la diferente

actuación de las profesoras de cada grupo, decidimos comprobar si en este colegio, con profesorado no nativo y tiempo de inmersión en la L2 muy inferior al del colegio inglés, fomentando el uso de actividades que promovieran la realización de diferentes funciones comunicativas por parte de los alumnos en la L2 en uno de los grupos, se observaban diferencias con el otro grupo y también en ese mismo grupo, antes y después del experimento. Partíamos de la base, como ya hemos dicho, de que la lengua nativa del profesor no era una variable importante en el desarrollo de la producción oral en el aula, al menos en lo que a funciones comunicativas se refería.

-Grupo experimental (NC-A): 18 niños (14 niños y 4 niñas)

-Grupo de control (NC-B): 17 niños (6 niños y 11 niñas)

#### C.4. Colegio público (EQ)

Éste es uno de los diez colegios públicos de la Comunidad de Madrid que participan en un proyecto piloto de introducción progresiva del inglés en edad temprana, fruto de un convenio entre el MEC y el *British Council*. Se trata de un colegio situado en una zona de nivel sociocultural bajo. Los sujetos de este estudio llevaban dos años participando en este proyecto (desde los tres años de edad). Dada la similitud entre los dos grupos que había, con respecto al tipo de discurso en el aula, a pesar de ser profesoras diferentes, se tomó la decisión de seleccionar uno de ellos en el presente estudio. Por problemas relacionados con la organización del centro sólo se pudieron grabar tres sesiones.

En ambos grupos las profesoras eran nativas, siendo éste uno de los requisitos del citado proyecto, y en el grupo concreto que vamos a analizar había un total de 20 niños (8 niñas y 12 niños) y tenían entre una hora y dos horas de clase diarias en inglés (en total la profesora pasaba con el grupo 25 horas semanales, repartidas entre tres grupos).

##### 5.1.4.1.2. Tamaño del *corpus* analizado en el presente estudio

Como ya hemos mencionado, la mayor parte de los estudios que se han realizado sobre el lenguaje en el aula han sido sobre un número bastante limitado de datos. Parece necesario, por lo tanto, llevar a cabo estudios más amplios, con más sujetos y centrados más en el alumno que en el profesor, como es el caso del presente trabajo.

Como señala Granger (1998), un *corpus* de aprendices es extremadamente complicado de obtener, y el trabajo se complica aún más si el *corpus* es de carácter oral. Por ello, no se puede esperar que los *corpora* de aprendices tengan el mismo tamaño que los *corpora* de nativos. Además, el tamaño de un *corpus* es o no es suficiente dependiendo de lo que se analice: para analizar aspectos fonológicos segmentales es suficiente con un *corpus* relativamente pequeño, mientras que para analizar aspectos suprasegmentales necesitaríamos más datos, al ser las unidades de análisis mayores. El sub*corpus* utilizado en este estudio comprende un total de 96.000 palabras aproximadamente, recogidas de la siguiente manera:

- Colegio inglés (grupo RC-A): 18.605 palabras (cinco sesiones de una hora de duración)
- Colegio inglés (grupo RC-B): 10.496 palabras (cinco sesiones de una hora de duración)
- Colegio privado con profesorado no nativo (grupo NC-A): 10.141 palabras (cuatro sesiones de media hora de duración)
- Colegio privado con profesorado no nativo (grupo NC-B): 14.495 palabras (cuatro sesiones de media hora de duración)
- Colegio bilingüe (BK): 16.657 palabras (tres sesiones de una hora de duración)
- Colegio concertado (MS): 7.924 palabras (tres sesiones de media hora de duración)
- Colegio público (EQ): 11.916 palabras (tres sesiones de tres cuartos de hora de duración)
- Colegio privado con profesorado nativo (SE): 4.916 palabras (tres sesiones de media hora de duración)<sup>10</sup>

El planteamiento inicial era grabar cinco sesiones a lo largo del curso en cada grupo. Sin embargo, en el caso de los colegios SE y EQ, por problemas organizativos de los centros, sólo se pudieron grabar tres sesiones. En el caso de NC, una de las sesiones tuvo defectos de sonido en la grabación y decidimos utilizar también cuatro sesiones del otro grupo para que hubiera paralelismo en el número de sesiones entre el grupo experimental y el de control, ya que fue en este centro donde se realizó el experimento. Por otro lado, también se decidió utilizar las tres últimas sesiones de BK y MS para que se pudiera hacer un análisis comparativo con el mismo

---

<sup>10</sup> A partir de ahora, cuando nos refiramos a los distintos centros, también utilizaremos los códigos asignados, tal como figuran arriba, entre paréntesis.

número de sesiones con los centros EQ, SE y con las tres sesiones de NC-A después del experimento, como se observará en el capítulo VI.

#### 5.1.4.2. Metodología de recogida de datos

En cuanto al método de recogida de datos, utilizamos básicamente la grabación en vídeo, ya que la mayoría de las sesiones estaban orientadas al gran grupo (*whole-class sessions*). Dado que el máximo número de niños en el aula era de 29, las grabaciones servían a nuestros propósitos, pues se podía distinguir bien el lenguaje de los niños y de la profesora a la hora de la transcripción.<sup>11</sup> Únicamente en el caso del colegio inglés se tuvieron que utilizar grabadoras con micrófonos de solapa, que ajustamos a cuatro niños ubicados en diferentes partes de la clase, pues cuando trabajaban por tareas en grupos era imposible recoger con la cámara de vídeo la interacción de los niños entre sí, en el caso de los grupos que estaban alejados de la cámara. Las grabadoras fueron introducidas en unas riñoneras que fueron acopladas a los niños, lo que les permitía la movilidad, sin peligro a que se interrumpiera la grabación debido a movimientos o golpes.<sup>12</sup> En palabras de Foster (1990):

*In one sense the data for a study of communicative competence development is very easy to collect: where there are healthy children, there is communication going on. We need a good tape-recorder or video-recorder, and good microphones (Foster, 1990: 190).*

Otra ventaja de la grabación en vídeo es la posibilidad que nos daba de anotar comentarios sobre los gestos, actuaciones, etc... de los profesores y niños durante la interacción. En la transcripción del presente *corpus*, debido a las necesidades de este estudio, centrado en el análisis de funciones comunicativas, nos ha sido de gran interés la anotación de comentarios sobre las actitudes de los hablantes, o la entonación con que se emite un enunciado, ya que nos puede ayudar a decidimos por una función y no por otra.

---

<sup>11</sup> Quizá la grabación en vídeo hubiera sido limitada en el caso de que hubieramos querido hacer un análisis fonológico, ya que muchos elementos no se habrían distinguido bien. Pero para un análisis de categorías funcionales la grabación en vídeo nos fue de gran utilidad.

<sup>12</sup> En el resto de los centros no fue necesario utilizar las grabadoras, ya que cuando se producían interacciones entre los niños, que la cámara de vídeo no podía recoger, éstas se daban siempre en la L1.



Richards (1994) hace una clasificación de los métodos de recogida de datos que se han utilizado en enseñanza (diarios, informes de clase, cuestionarios, grabaciones en audio y vídeo y observación). Sobre las grabaciones en audio y en vídeo apunta que se trata de un método objetivo, frente a la subjetividad de los otros. Una de las limitaciones, según Richards, es que la presencia del vídeo o de la grabadora puede distraer al alumno. Sin embargo, nuestra percepción, comprobada en numerosas horas de grabación, es que los niños de esta edad no son sensibles a la presencia de las cámaras. El visionado mismo de las sesiones es evidencia que apoya nuestra afirmación.

Foster (1990) indica que las grabaciones del lenguaje del niño suponen un gran avance con respecto a las anotaciones porque son más precisas y con las anotaciones escritas no se presenta la oportunidad de escuchar los datos de nuevo. Sin embargo, también señala los problemas que surgen con las grabaciones.

Como ya hemos expuesto, la recogida de datos siempre constituye una actividad que lleva mucho tiempo y esto sobre todo se complica cuando se trata de recoger datos espontáneos de niños en situaciones de instrucción. Uno de los problemas que se han apuntado a la hora de recopilar un *corpus* de lenguaje infantil es conseguir que el niño interaccione de manera natural con el adulto. Muchas veces los niños no quieren hablar con extraños, en el caso por ejemplo de que el investigador les haga preguntas, y se tiene que recurrir a que el niño interaccione con los padres o con otros niños y recopilar estas interacciones (Miller, 1981). En la recopilación de este *corpus* no nos encontramos con este problema, ya que los niños estaban en su aula, ambiente cercano y natural para ellos, y aunque la cámara les llamó la atención en un primer momento, pronto se convirtió en un elemento familiar y nosotros nos convertimos en parte de los sujetos que había en el aula, durante unos días cada cierto tiempo<sup>13</sup>.

Se podría argumentar que el aula no es un entorno donde se pueda recopilar el lenguaje representativo del niño, ya que el lenguaje depende de cada tipo de actividad. Sin embargo, también en la vida real el tipo de lenguaje depende de lo que se está haciendo en cada momento. Por otro lado, como veremos en los datos de este estudio, la interacción en el aula de preescolar

---

<sup>13</sup> Miller (1981: 10) da una serie de indicaciones a seguir para que haya una buena interacción entre el investigador y el niño. En el presente estudio, los mismos profesores, en todos los casos, afirmaron que los niños se comportaban igual que en el resto de las clases. Parecía, en nuestra opinión, que se habían olvidado de la cámara después de unos minutos, en la grabación de cada sesión.

ofrece momentos de libertad al niño para iniciar conversaciones fuera de lo que está dentro de la programación y tareas que dirige el maestro. Además, el hecho de que la interacción dependa del tipo de tareas puede orientar sobre qué tareas definen un tipo de lenguaje u otro y de si es conveniente fomentarlas o no.

Volviendo a la recogida de los datos objeto de análisis en el presente estudio, se grabaron varias sesiones en cada clase y centro a lo largo del curso. En algunos colegios conseguimos grabar hasta ocho sesiones por grupo (aunque en este estudio hemos utilizado un máximo de cinco), mientras que en otros tuvimos que limitarnos a tres por diferentes motivos (enfermedad del profesor, problemas internos del centro, etc...) En el presente estudio hemos seleccionado entre cinco y tres sesiones de cada clase (distribuidas a lo largo del curso), con una duración de entre treinta minutos y una hora cada sesión. La única indicación que dimos a los profesores, excepto en el caso del experimento, es que siguieran con su ritmo normal de clase pero que trataran de centrarse en interacciones orales durante nuestras grabaciones, ya que estábamos interesados en la producción oral comunicativa del niño.<sup>14</sup>

Como indica Granger (1998), el tecleo de los datos es la forma más común de computerizar un *corpus*, incluso en el caso de textos escritos cuando se trata de un *corpus* de aprendices. Éste es el sistema que hemos seguido también en el caso de nuestro *corpus*. El nivel de detalle requerido en la transcripción de un *corpus*, como indica Miller (1981), depende de los objetivos de análisis que se tengan. En el apéndice IA se exponen los criterios de transcripción que se adoptaron, en los que se intentó cubrir la máxima de claridad, para que el *corpus* pudiera ser utilizado nuevamente sin complicaciones para otros tipos de análisis. Se adoptó el sistema de transcripción de Du Bois et al (1992), aunque con algunos cambios y sobre todo simplificaciones.

Eggs (2000) plantea que en la transcripción de la interacción hablada informal hay que considerar cinco aspectos fundamentales: relación entre ortografía y representación fonológica (en nuestro caso la hemos indicado cuando la diferente realización fonológica tenía que ver con la interacción, es decir, cuando el profesor corregía la pronunciación, etc...), elementos prosódicos (de igual modo sólo los hemos marcado en el caso en que había una relación clara con las funciones), fenómenos interaccionales (como pausas o solapamientos,

---

<sup>14</sup> Foster (1990) apunta que es fundamental grabar en contextos en los que el niño es especialmente comunicativo.

aunque en el caso de las pausas no se han marcado con mucho detalle, pues no nos era preciso en el presente estudio), fenómenos espontáneos (como coletillas o falsos comienzos) e información paralingüística (que consideramos de gran importancia también para el presente estudio).

Eggins describe su sistema de transcripción como un sistema diseñado para que lo lean no especialistas y que sea útil para un análisis interaccional y gramatical. En la transcripción del *UAM-corpus*, decidimos, como Eggins, seguir un sistema simplificado que, aunque no tuviera demasiados detalles, contara con los suficientes para llevar a cabo cualquier tipo de investigación lingüística.<sup>15</sup> Al igual que en el *corpus* de López Ornat et al. (1994), y frente a la mayor parte de las transcripciones del *corpus CHILDES*, donde cada enunciado se transcribe en líneas separadas, se tomó la decisión de transcribir a través de lo que López Ornat llama “fragmentos”, que consiste en transcribir por separado cada intervención, o bien de los niños o del profesor, y cada fragmento puede constar de uno o varios enunciados.

Aunque la idea de la recopilación del *corpus* surgió paralela al proyecto de esta tesis, la intención de que el *corpus* se fuera ampliando de forma longitudinal nos hizo decidimos por unos criterios generales de transcripción. Uno de los problemas que nos encontramos a la hora de definir los criterios fue determinar la clasificación de las emisiones con alternancia de código. Como se puede observar en el apéndice IA, codificamos como %L1...L1% aquellos enunciados que los niños o profesores utilizaban en la L1 (español). Sin embargo, nos encontramos con el problema de cómo categorizar aquellos enunciados que estaban en parte en inglés y en parte en español. Decidimos clasificar como L1 aquellos en los que la función principal se utilizaba en español aunque los niños usaran palabras en inglés y como L2 cuando la función principal se realizaba en inglés aunque algunas palabras estuvieran en español. Aunque las instrucciones para los transcriptores eran que siempre que apareciera algo en la L1 lo marcaran como tal, en la parte del *corpus* utilizada en este estudio se revisó la codificación para poder cuantificar los enunciados marcados con L1 cuando se trataba de una función y no cualquier palabra suelta.

---

<sup>15</sup> Es importante que el *corpus* sea accesible a otros tipos de investigación para poder tener un cuadro más claro del tipo de producción oral (tanto fonológica, como léxica, como gramatical, etc...) que se da en el aula de L2 en Educación Infantil.

A continuación, mostramos los siguientes ejemplos del *corpus*<sup>16</sup>:

RC-A (S3-190)

190 PAB: *In one, in one shop sell in Spanish is **chicles** \_\$Inf3\$*

NC-B (S2-370)

370 CH: *%L1 pone **father** L1%\_ \$Inf1\$*

En el primer ejemplo la función se realiza en la L2, aunque el niño diga una de las palabras en español, mientras que en el segundo ejemplo la función de informar se lleva a cabo en español, de ahí que la hayamos marcado como L1.

Las transcripciones las llevaron a cabo profesores de inglés en Educación Infantil, alumnos de último curso de Magisterio y de Filología Inglesa y alumnos de postgrado de Filología Inglesa, así como la investigadora de este estudio. La fiabilidad en la transcripción se comprobó de la siguiente manera: la autora de este trabajo revisó todos los datos utilizados para el presente estudio a fin de unificar posibles discrepancias entre los transcriptores. También decidimos mantener en la transcripción las iniciales de los nombres de los niños, por si se quería hacer un análisis del desarrollo lingüístico de unos niños en concreto. En esta tesis nos vamos a centrar en el análisis del lenguaje de los niños en general, aunque en la interpretación de los datos vamos a distinguir entre los enunciados de alumnos nativos y no nativos de habla inglesa.

#### 5.1.5. EL CONTRASTE CON UN *CORPUS* DE NATIVOS

Aunque el objetivo fundamental de este estudio es el análisis del discurso oral en contextos de *EFL*, sin embargo, nos interesa también contrastar los datos obtenidos con el lenguaje utilizado por niños de la misma edad en un contexto de aula de L1. De ahí que decidieramos utilizar datos del *CHILDES*, el único *corpus* que teníamos disponible que contenía interacciones en el aula entre profesores y niños de cinco años, en un contexto de inglés como lengua materna.

---

<sup>16</sup> Los ejemplos presentados a partir de ahora se pueden encontrar en un contexto más amplio en el apéndice VII. Presentamos cada ejemplo con las iniciales del centro y grupo. A continuación, entre paréntesis, añadimos el número de sesión (S1, S2, etc...), seguido del número de línea correspondiente a cada intervención.

Selinker (1972), al crear su teoría de Interlenguas, propone el análisis de datos espontáneos, en lugar de los datos de laboratorio. Ellis (1994) señala que en el estudio de actos ilocutivos en el lenguaje del aprendiz se deberían recoger tres tipos de datos:

- actos ilocutivos realizados por el aprendiz en la L2
- actos ilocutivos realizados por nativos de esa misma L2
- los mismos actos ilocutivos realizados por el aprendiz en la L1.

En este estudio hemos realizado los dos primeros análisis, pero por falta de tiempo y medios en la recopilación del *corpus*, no se pudo llevar a cabo el tercer tipo de análisis.

El *subcorpus* que elegimos dentro del *CHILDES corpus* forma parte de los datos recopilados por Gathburn (win/eng/gathburn). Dentro de ellos elegimos cinco sesiones de clase con niños de cinco años<sup>17</sup>. Los niños son los mismos en las cinco sesiones; sin embargo, se trata de cuatro profesores distintos, ya que no se daba un mínimo de tres sesiones con los mismos niños y con el mismo profesor. Esta variable se deberá tener en cuenta en el análisis cuantitativo de los datos.

A diferencia del *corpus* que recopilamos nosotros, el del *CHILDES* no es un *sub-corpus* longitudinal a lo largo de un curso académico. Sin embargo, esta variable no afecta a nuestro estudio ya que nos interesa analizar el *corpus* del *CHILDES* como modelo del tipo de funciones comunicativas utilizadas por los niños en inglés como L1, y no para observar el desarrollo funcional a lo largo de un determinado periodo de tiempo. El *subcorpus* utilizado (que incluye, como hemos dicho, cinco sesiones) supone un total de 33.549 palabras, distribuidas en cada sesión de la siguiente manera:

CHILDES/win/eng/gathburn/21	4.376 palabras
CHILDES/win/eng/gathburn/52	6.038 palabras
CHILDES/win/eng/gathburn/62	7.058 palabras
CHILDES/win/eng/gathburn/72	7.714 palabras
CHILDES/win/eng/gathburn/81	8.363 palabras

---

<sup>17</sup> En algunos archivos encontramos sesiones de clase con el mismo grupo de niños pero, al no especificarse la e

Se mantuvieron los códigos de transcripción originales, que se basan en el sistema CHAT y que hemos esquematizado en el apéndice IB.

El uso de un *corpus* de nativos con características similares al *corpus* de aprendices recopilado por nosotros (con niños de la misma edad y enfoque similar de las clases) nos va a permitir hacer un análisis de la interlengua de tipo contrastivo (*Contrastive Interlanguage Analysis :CIA*), pero entre L1 y L2, no entre L2 y L2, lo cual sería interesante hacer en el futuro, si contáramos con *corpora* similares en otras lenguas y análisis lingüísticos similares al del presente estudio.

## **5.2. CATEGORÍAS FUNCIONALES EN EL LENGUAJE DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO Y ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS MISMAS.**

El presente estudio consiste tanto en el análisis cualitativo del lenguaje en el aula de infantil en *EFL* como en el planteamiento de preguntas e hipótesis para ser respondidas a partir de un análisis cuantitativo y a partir de los resultados de un experimento, que presentaremos en el siguiente capítulo.

Antes de describir las categorías, aclararé qué es lo que nos interesa evaluar en este estudio en el lenguaje de profesores y niños. Fundamentalmente nos interesa analizar aspectos de la competencia comunicativa tal como la entienden Canale y Swain (1980), que distinguen tres componentes: el gramatical, el sociolingüístico y el estratégico.

La competencia estratégica constituye el núcleo de nuestro interés, es decir, analizar el repertorio de estrategias comunicativas que usan los niños para compensar problemas de comunicación. No nos importa tanto si el enunciado utilizado no es correcto gramaticalmente, sino si el hablante consigue transmitir el mensaje. Larsen-Freeman y Long (1991) hablan de la importancia de centrarse en cómo emergen las estructuras más que en su dominio, a la hora de evaluar el uso de la lengua extranjera.

### **5.2.1. CATEGORIZACIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA O FUNCIONES COMUNICATIVAS: PROBLEMAS Y CRITERIOS GENERALES**

Sinclair (2001) indica que cada proposición establece el marco para la comprensión del significado de la siguiente proposición. El marco de interpretación que establece es: significado estructural del discurso (una pregunta presupone una respuesta), significado prosódico (función pragmática de una proposición) y significado proposicional. Sinclair propone partir de lo que él

llama gramática local (*local grammar*) frente a la gramática general convencional (*conventional general grammar*), empezando por las funciones y a continuación observando la estructura de cada elemento.

Tsui (2001) establece tres perspectivas fundamentales en el estudio del discurso: el análisis de la conversación, el análisis descriptivo del discurso y el análisis crítico del discurso. Este último se ha criticado por no estar muchas veces basado en datos reales y por estar más interesado en la parte ideológica que en el propio discurso. Para Tsui un análisis descriptivo riguroso es básico y constituye un prerequisite para los estudios críticos del discurso.

Tsui enfatiza algunos de los criterios propuestos por Sinclair y Coulthard (1975) para hacer un análisis discursivo serio:

- Que el número de sistemas sea limitado; por ejemplo, que informar, preguntar y pedir aparezcan incluidos en el movimiento de iniciación (*initiative move*).
- Que haya criterios explícitos para la clasificación, ya que de otra manera no sería replicable.
- Que el sistema se pueda aplicar a todos los datos (lo cual obliga a reorganizar las categorías, como también veremos que ocurrió en el presente estudio).

Tsui plantea los problemas que se pueden dar a la hora de clasificar enunciados, problemas que veremos que también plantean otros autores, tales como los numerosos términos que existen para las categorías o que un hablante puede estar realizando más de un acto de habla a la vez. Para ella, y siguiendo los planteamientos de Sinclair, el significado de una proposición está presuponiendo lo que viene después: si espera una respuesta verbal y tiene que ver con información que no se conoce estamos ante una “elicitación”, si es verbal y espera una aceptación tenemos una proposición “informativa”, si espera una respuesta no verbal con la opción de no llevarla a cabo sería una “petición” y sin dar opción a no llevarla a cabo sería un “directivo”. Un criterio fundamental, en nuestra opinión, es tener en cuenta el contexto en la clasificación. Así, en un contexto de clase, por ejemplo, un enunciado como *What are you laughing at?* tendría probablemente la función de directivo, aunque por su estructura pudiera parecer una pregunta.

Además del problema de qué criterios seguir para categorizar los actos de habla indirectos, que ya planteamos en el capítulo IV, y cuya solución más aceptable, en nuestra

opinión, es la de guiarse por el contexto<sup>18</sup>, otro problema con el que nos encontramos es el de qué número de actos de habla pueden darse. Coulthard (1985) apuesta por crear taxonomías a partir de datos empíricos. Además de apoyar firmemente esta propuesta, también creemos que cada tipo de discurso requiere distintas clasificaciones. Quizá haya que partir de los géneros, tal como los plantean los investigadores en lingüística sistémica (Christie, 2000). En el discurso del aula, en contextos de segundas lenguas y en la etapa de Educación Infantil, se darán actos de habla distintos de los que surgen en una conversación entre un profesor de universidad y su estudiante. De hecho, en el diseño de esta taxonomía, nos hemos guiado por clasificaciones realizadas en contextos de L2 o en el lenguaje infantil en la L1, para completarlas o variarlas a partir de los datos empíricos de nuestro *corpus*.

A continuación, y siguiendo a Chapman (1981) y Hatch (1992), exponemos algunos otros de los principales problemas que surgen a partir de la clasificación de funciones comunicativas o actos de habla:

- El problema de la elección de las unidades de análisis.

Una dificultad importante consiste en qué unidad lingüística vamos a considerar un acto de habla. En muchos casos se ha utilizado la oración y sin embargo también puede considerarse el turno, pudiendo un acto de habla extenderse en varios turnos. En este estudio partimos del enunciado (*utterance*), como unidad mínima, pudiendo ser desde una oración hasta una interjección. Así, cuando el hablante repite varias veces un acto de habla, aunque con diferentes realizaciones formales (lo que es muy característico en el habla del profesor), lo hemos considerado como la misma función pero hemos añadido el código S2 al código correspondiente a la función, que indicaría que el hablante está repitiendo la función anterior. Este tipo de categorización nos interesaba para ver si el profesor repetía varias veces un acto de habla para dar énfasis y comprobar si esto podría ejercer alguna influencia en la producción del niño.

---

<sup>18</sup> Hatch (1983a: iv-x) señala: *A variety of forms can serve one speech act function. ... The context in which the utterance is made determines the speech act function of the utterance and, along with other sociolinguistic variables, may determine its syntactic form.* De modo que no hay una forma única para cada función, y en el caso de niños que aprenden inglés como lengua extranjera la forma puede no ser gramaticalmente correcta.



En este estudio nos hemos basado en el turno como unidad de secuencia de la transcripción pero hemos utilizado los enunciados de cada turno como unidad de análisis. Siguiendo a Sinclair y Coulthard (1975) vamos a partir del “intercambio” como unidad dialogal más pequeña y a partir de cada intervención vamos a analizar los “actos” o funciones de cada enunciado. Un acto suele corresponder a la unidad gramatical de la oración, siendo éste el criterio que hemos aplicado a los datos, con excepciones como los vocativos, que hemos considerado un acto o función aparte, a pesar de formar parte de una oración, y los marcadores del discurso, tales como *ok*, *now*, etc..., que tendrían una función secundaria.

El análisis de Ellis (1984b), que ya introducíamos en el capítulo III, no permite una precisa cuantificación, ya que su unidad de análisis es la secuencia (*sequence*), que define de forma un tanto vaga como una unidad de discurso con tema y propósitos unitarios. En el presente estudio, al centrarnos en el enunciado como unidad de análisis, aunque tiene la desventaja de no mostrar las unidades mayores, por ejemplo cómo y dónde empieza una secuencia, tiene la ventaja de que se pueden hacer análisis cuantitativos con más facilidad. Frente a la ambiciosa descripción que hacen Sinclair y Coulthard (1975) del discurso en el aula, en nuestro estudio nos vamos a centrar en las unidades discursivas menores, ya que en contextos de aula menos prototípicos que el que ellos analizan, como es el aula en Educación Infantil, es muy difícil encontrar secuencias interactivas completas (*transactions*) marcadas y estables.

Otro problema que se puede plantear en el análisis es si considerar intercambios de dos o de tres enunciados. En nuestro caso hemos considerado ambos. Los intercambios de tres unidades son fundamentales en un contexto de aula debido a la importancia que tiene el *feedback* del profesor. En esta línea, Hatch (1992) apunta que el análisis de cada enunciado individual puede no dejar ver claramente la estructura del discurso y también Chapman (1981) recomienda no limitarnos al análisis de cada enunciado. Así, es importante, por ejemplo, en nuestro contexto, analizar el tipo de respuestas de los alumnos a las preguntas del profesor.

- El problema de no estar seguros de la intención del hablante.
- El problema del planteamiento de algunos estudios ya realizados en torno a categorías funcionales. Algunos criterios para diferenciar categorías se han centrado en aspectos semánticos (Tough, 1977) o sintácticos (Dore, 1978), pero no funcionales.

- El problema de la multifuncionalidad de un enunciado.

En palabras de Hatch (1992: 135): *...the function does not reside in the utterance itself but comes from the speaker who utters the form*. Debemos fijarnos bien en los enunciados anteriores y posteriores para tomar una decisión sobre la función de un enunciado, aunque este sistema no asegure la intención primaria del hablante, ya que el interlocutor puede responder habiendo entendido el enunciado de una manera, pero realmente está malinterpretando al hablante.

También Richards (1980) señala el problema de la doble funcionalidad de los enunciados. Como ya hemos expuesto en el capítulo II, en su artículo sobre la conversación, expone el hecho de que cuando hacemos una petición, por ejemplo, también podemos estar desarrollando otra función como la de pedir información (*Is there any water in the fridge?*) o la de informar sobre la condición física (*I feel thirsty*). Richards dice que hay que distinguir entre el significado superficial de un enunciado (*propositional meaning*) y la función que tiene en la conversación (*illocutionary meaning*). Un estudiante, por ejemplo, que pregunta al profesor *Can you speak more slowly please?* está pidiendo que se realice una acción, pero a la vez está informando de que tiene una dificultad y está afirmando que el profesor está hablando demasiado rápido.<sup>19</sup>

En la clasificación de las funciones en el presente *corpus* estamos basándonos en el significado ilocutivo de los enunciados aunque en algunos casos, como especificaremos en el análisis cualitativo con ejemplos del *corpus*, ni el contexto ni la información sobre patrones entonativos u otros aspectos nos van a ayudar decidir cuál es el significado ilocutivo. En ese caso, nos decidiremos por el más prototípico en ese contexto.

Daremos ejemplos, en el análisis cualitativo, de la realización de funciones con significados ilocutivos que no corresponden al significado proposicional (*surface*

---

<sup>19</sup> En palabras de Labov y Fanshell (1977: 29): *most utterances can be seen as performing several speech acts simultaneously. The parties to a conversation appear to be understanding and reacting to these speech acts at many levels of abstraction. As we see it now, conversation is not a chain of utterances, but rather a matrix of utterances and actions bound together by a web of understanding and reactions.*

*meaning*) del enunciado. Este tipo de realizaciones se dan en mayor medida en el caso de los profesores, aunque en general no crean problemas de comprensión en los alumnos, ya que el contexto de la clase y el código específico utilizado entre profesores y niños en ese aula es bien conocido por ellos. Por ejemplo, los niños no parecían interpretar un enunciado como: *Are you being silly over there?* (RC-A/S1-198) como una pregunta sino como un directivo para que dejaran de jugar o alborotar, que era el objetivo de la profesora.

También es importante señalar que las diferencias culturales entre el español y el inglés no son tan grandes, de forma que muchos significados ilocutivos del inglés coinciden con los del español (por ejemplo, también en español el enunciado “Tengo sed”, refiriéndonos al ejemplo que poníamos anteriormente, tiene el significado ilocutivo de “Dame agua”).

- El problema de la fiabilidad en las categorizaciones.

Si la fiabilidad es baja, hay varios aspectos que debemos analizar para enfrentarnos al problema. En este estudio se controló la fiabilidad mediante un procedimiento que expondremos más adelante en el presente capítulo.

- El problema de si hay suficiente información sobre el contexto.

Hay diferentes formas de identificar categorías pragmáticas. Nos podemos limitar a clasificar la función de cada enunciado pero sin tener en cuenta el contexto anterior o posterior. En nuestro caso la unidad de análisis es el enunciado pero teniendo en cuenta lo anterior y posterior, es decir, apoyándonos en el contexto para poderlo etiquetar, e incluso hemos distinguido entre aquellas funciones que son primarias y otras que son secundarias y que sirven de introducción o para completar otras funciones.

En palabras de Chapman (1981: 113):

*...there are multiple perspectives from which an utterance's communicative intent may be judged. Furthermore, the basis of judgement is not always a purely functional one; some researchers distinguish communicative intents primarily by semantic or syntactic characteristics.*

Sin embargo, como dice Chapman, cada enunciado puede tener numerosas funciones comunicativas. Por eso es tan difícil encontrar un codificador computerizado

para funciones comunicativas pues la decisión depende, en la mayoría de los casos, del contexto.

- El problema del solapamiento de categorías.

Si hay categorías que se solapan hay que adoptar reglas de decisión muy detalladas para separar las categorías. Una solución a este problema sería reducir el número de categorías en casos de demasiada confusión o solapamiento, decisión que también tomamos en el presente estudio con algunas de ellas, tras observar los resultados de la prueba de fiabilidad, como veremos más adelante. Hatch plantea el problema de que la taxonomía acabe siendo lo que ella llama “*a shopping list of subcategories that are not organized in any special way*”, por eso es importante, en nuestra opinión, partir de macrocategorías y adoptar criterios para agrupar ciertas categorías valiéndose de argumentos claros y fuertes.

Según Chapman, se pueden utilizar taxonomías simplemente para cuantificar, pero otro tipo de análisis que propone, y que también hemos realizado en este estudio, es analizar intenciones comunicativas relativas a contextos obligatorios (es decir, por ejemplo, en nuestro experimento hemos creado situaciones comunicativas que pueden fomentar una serie de funciones concretas).

Como ya hemos indicado, nuestro análisis consiste en un estudio a partir de un *corpus* (*a corpus-driven approach*), y al igual que en otros estudios, como el de Sinclair y Coulthard (1975), la taxonomía fue cambiando según nos fuimos encontrando con los datos. Una vez que diseñamos la taxonomía con las subcategorías volvimos a hacer cambios a partir de los resultados de la prueba de fiabilidad, que comentaremos más adelante.

Si seguimos las teorías de Análisis de la Conversación, observamos que uno de los presupuestos es que ningún análisis debe rechazar de antemano detalles que pueden haberse producido por casualidad. Por ello los datos se deben analizar en profundidad y es importante disponer de datos grabados y transcritos para poder acceder a ellos. También, como apunta Salaberri (1997), carece de sentido utilizar categorías previamente fijadas para la observación o codificación, ya que el dinamismo interactivo proporciona un contexto permanentemente cambiante. De ahí que nuestro estudio sea un análisis “a partir de” un *corpus* (*a corpus-driven analysis*) frente a los análisis “basados en” un *corpus* (*a corpus-based analysis*) y de ahí que las categorías que proponemos sufrieran modificaciones y renovaciones de acuerdo con los datos. También partimos del presupuesto de Análisis de la Conversación en que los datos se han

tomado de forma natural, excepto en un caso en que se ha realizado un experimento, que describiremos en el próximo capítulo.

Es importante también señalar que hemos codificado todo el *corpus* excepto aquellos casos en que los niños o el profesor leían o cantaban. Sin embargo, también hay que decir que algunos enunciados han sido imposibles de categorizar, o bien porque eran indescifrables en la grabación o porque era incomprensible lo que el alumno quería decir.

Quizá debamos aclarar, por último, la terminología que se va a utilizar. Mientras que algunos estudios clasifican las funciones como “actos de habla”, nosotros generalmente no vamos a hablar de actos de habla sino de “funciones comunicativas”, siguiendo la línea de LSF.<sup>20</sup>

### **5.2.2. LAS MACROCATEGORÍAS DE HALLIDAY COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA TAXONOMÍA PROPUESTA EN ESTE ESTUDIO.**

Es difícil, si no imposible, analizar el lenguaje en toda su complejidad. Esta dificultad, como apuntaron Bialystok y Hakuta (1994), se agrava en estudios de adquisición, ya que en el aprendizaje de lenguas progresa escalonadamente la complejidad del sistema en su totalidad. Por ello los estudios de adquisición se han centrado generalmente en uno de los múltiples enfoques. Bialystok y Hakuta (1994) proponen una perspectiva global basada en un enfoque multidisciplinar. Aunque estamos totalmente de acuerdo en que para entender tanto el desarrollo de la lengua materna como el de una lengua extranjera se necesitan distintos enfoques, sin embargo en este estudio nos vamos a centrar en un enfoque funcional. Dicho enfoque se ha aplicado en el desarrollo de la L1 en el niño (Halliday, 1975) y se han llevado a cabo análisis similares sobre el desarrollo del inglés como lengua extranjera en adultos (con la creación del *Notional Funcional Syllabus*), en contextos escolares (Sinclair y Coulthard, 1975) e incluso con niños aprendices de inglés como segunda lengua (Cathcart, 1986). Sin embargo, no conocemos

---

<sup>20</sup> Incluso Downing y Locke (1992), que siguen la teoría de Halliday, utilizan los términos “modos sintácticos” (*syntactic moods*) y “actos ilocutivos” (*illocutionary acts*), aunque luego hablan de las funciones de dar y demandar información y bienes y servicios, siguiendo el modelo de Halliday. De hecho, Downing y Locke, como en la teoría de actos de habla, distinguen entre actos ilocutivos directos e indirectos (*direct illocutionary acts* e *indirect illocutionary acts*), refiriéndose, en el caso de los últimos, a aquellos que tienen una estructura diferente de las prototípicas. En esta tesis no hemos distinguido entre funciones directas o indirectas ya que no hemos podido prestar demasiada atención a la forma, aunque sería interesante hacerlo en futuros estudios.

ningún estudio funcional realizado sobre el desarrollo del inglés hablado como lengua extranjera en alumnos de la etapa preescolar.

Hay autores como Bialystok y Hakuta (1994) que plantean que las diferencias entre disciplinas como la lingüística, la psicología o la antropología residen en el objeto de estudio. Así, por ejemplo, señalan que el objetivo fundamental de la lingüística es el análisis de la estructura del lenguaje y el de la psicología el desarrollo del conocimiento en la mente. Sin embargo, Bialystok y Hakuta dejan fuera del objetivo de la lingüística el análisis de las funciones que ejerce el lenguaje, aun teniendo el valor funcional del lenguaje una importancia clara dentro de las perspectivas de la lingüística moderna. En este estudio nos vamos a centrar en un enfoque funcional del lenguaje dentro de la disciplina de la lingüística pero que está muy relacionado con el análisis del lenguaje desde una disciplina sociológica o antropológica (Halliday, 1975).

Como veíamos en el capítulo anterior, Halliday distinguía las siguientes funciones en el protolenguaje del niño: heurística, informativa, personal, reguladora, instrumental, interaccional e imaginativa. Estas funciones luego se funden en dos (macética y pragmática) y finalmente, en una fase posterior, cada enunciado del niño tiene integradas ambas funciones (que en el lenguaje adulto pasan a llamarse ideacional e interpersonal). Los sujetos del presente estudio ya han adquirido la capacidad de usar el lenguaje de una manera multifuncional en la lengua materna. Sin embargo, en nuestro estudio sobre el desarrollo funcional en la L2, vamos a partir de las funciones primitivas del lenguaje del niño en la L1 para ver cuáles de ellas se dan más frecuentemente en el niño que aprende una lengua extranjera, aunque somos conscientes de que no se pueden establecer fronteras claras porque muchas veces están integradas. Así, en las funciones llamadas macéticas el niño usa el lenguaje para manifestar conocimiento del mundo, pero a su vez, simultáneamente, está interaccionando con los demás (a excepción de la función que hemos llamado “verbalizar el pensamiento”). Por otro lado, en la realización de funciones pragmáticas el niño usa el lenguaje también para conocer la realidad que le rodea, realizando también, por tanto, una función macética.

Aunque nuestro punto de partida sean las categorías de Halliday sobre el lenguaje infantil, retomadas luego por Painter, como apuntamos en el capítulo anterior, una de las diferencias entre nuestra clasificación y la de Halliday y Painter, entre otros aspectos que iremos señalando a lo largo de este estudio, es que aunque nosotros vamos a partir de las características del protolenguaje que ellos plantean, Painter (1999: 42) señala que los niños en esta etapa de aprendizaje no pueden participar en un diálogo (pregunta, respuesta, aceptación). Nuestros

sujetos, en cambio, ya pueden participar en diálogos en la lengua materna y también se puede fomentar que lo hagan en la L2.

Asimismo, como nuestros sujetos, de cinco años de edad, ya han adquirido la lengua materna, diferimos en dos aspectos de los planteamientos de Halliday y Painter. En primer lugar, como veíamos en el capítulo IV, ellos parten de que en la L1, en la fase de transición, la función macética y pragmática son independientes y que cuando el niño usa la función macética está la mayor parte del tiempo interaccionando consigo mismo, y por lo tanto no hay interacción con los demás. Éste, por supuesto, no es el caso del niño de cinco años, que la mayor parte de las veces usa la función macética interaccionando con los demás.

En segundo lugar, Halliday y Painter exponen que en la fase de transición la función macética la integran las funciones personal, heurística, interaccional e imaginativa, pues el niño suele utilizar un tono descendente al llevar a cabo estas funciones, mientras que la pragmática está integrada por las funciones instrumental y reguladora, pues se utiliza un tono ascendente. Sin embargo, el propio término interaccional nos dice que hay interacción, por lo que hemos considerado esta función como pragmática. Incluso Painter (1989: 17) indica que algunos usos de la función interaccional se llevaban a cabo con un tono ascendente (típico de la función pragmática).

Además de las macrocategorías de Halliday y Painter, nos hemos basado para la subcategorización, sobre todo, en los modelos de Sinclair y Coulthard (1975) y de Cathcart (1986), el primero porque se trata de un análisis del discurso en el aula y el segundo porque se trata también, como en nuestro estudio, de aprendices de L2 en edad temprana, aunque en este caso en un contexto de segunda lengua y no de lengua extranjera.

### 5.2.3. FUNCIÓN MACÉTICA<sup>21</sup>

Se trata de la función del lenguaje que utiliza el hablante para conocer el mundo. Como ya hemos explicado, en el planteamiento que hacen Halliday (1975) y Painter (1989/1999) del lenguaje funcional del niño entre los dieciséis meses y los tres años la función macética

---

<sup>21</sup> Ver clasificación general de las funciones en el apéndice V.

representa un lenguaje egocéntrico, que en nuestro estudio sólo hemos observado en algunos casos.

En esta función están comprendidas las funciones heurística, informativa y personal, que Cathcart (1986) agrupa en la que denomina función de “información”<sup>22</sup>

### 5.2.3.1. Función heurística

Se trata del uso del lenguaje para pedir información (*demand + information*, según la clasificación de Halliday de roles y elementos de transacción (*roles and commodities*)). Como indicábamos en el capítulo IV, Halliday la define de forma más amplia como la función del lenguaje para investigar la realidad, e incluye dentro de ella subfunciones como pedir información (que nosotros hemos considerado una de las principales funciones heurísticas), imitar y aceptar (que hemos codificado como función de respuesta a cualquier otra función y como respuesta al uso de una función reguladora, respectivamente).

Para Searle (1969), las preguntas (*questions*) son un tipo de directivos (*directives*). Para Wunderlich (1980), en cambio, las preguntas son gramaticalmente elementos marcados y por ello son candidatas para constituir un tipo independiente de actos de habla.

#### 5.2.3.1.1. Clasificación

En nuestra opinión, es fundamental distinguir entre tipos de preguntas más allá de la característica distinción entre preguntas expositivas y preguntas referenciales. En palabras de Van Lier (1988: 224):

*... the practice of questioning in L2 classrooms, pervasive though it is, has so far received only superficial treatment ... An analysis must go beyond simple distinctions such as display and referential to carefully examine the purposes and the effects of questions, not only in terms of linguistic production, but also in terms of cognitive demands and interactive purpose.*

---

<sup>22</sup> Halliday y Painter incluyen las funciones imaginativa e interaccional dentro de la función macética. Sin embargo, nosotros hemos considerado que la función imaginativa está integrada en otras funciones, por ejemplo cuando los niños usan el lenguaje con una determinada función y al mismo tiempo están participando en un juego, y la función interaccional la hemos considerado fundamentalmente pragmática.



La clasificación global de la función heurística, que prácticamente no fue modificada tras la realización de la prueba de fiabilidad, se presenta a continuación:

### Profesores

- preguntas referenciales
 

cerradas	(TH1) <sup>23</sup>
alternativas	(TH2)
abiertas	(TH3)
- preguntas expositivas
 

cerradas	(TH1.bo)
alternativas	(TH2.bo)
abiertas	(TH3.bo)
- peticiones de aclaración (TH4) *"sorry?"*
- peticiones de confirmación (TH5) *"in the morning?"* (incluyen preguntas coetilla con entonación ascendente y preguntas negativas del tipo: *don't you...?*)
- preguntas pedagógicas
 

-preguntas de control pedagógico	(THP1)	<i>"Finished? Ready?"</i>
-preguntas de comprobación de comprensión	(THP2)	<i>"ok?"</i>

### Alumnos

- preguntas referenciales
 

cerradas	(H1)
alternativas	(H2)
abiertas	(H3)
- preguntas expositivas
 

cerradas	H1.bo
alternativas	H2.bo
abiertas	H3.bo

---

<sup>23</sup> Entre paréntesis aparecen los códigos correspondientes a cada función. Cuando se trata de un enunciado del profesor el código correspondiente a la función viene precedido de una T (*teacher*).

- peticiones de aclaración (H4)
- peticiones de confirmación (H5)

**Respuestas** (se codificaron añadiendo *.re* al código correspondiente a cada función)

#### 5.2.3.1.2. Problemas en la codificación de la función heurística

Uno de los problemas que se plantearon en la codificación es el hecho de que las respuestas a los enunciados con una función heurística además de responder están ejerciendo también una función informativa o personal. En este estudio las hemos categorizado sólo como respuesta, por el problema que nos planteaba el utilizar dos códigos para cada enunciado a la hora de hacer el estudio cuantitativo.

Otro problema que nos encontramos fue el siguiente. Searle (1969) considera las preguntas como un caso especial de peticiones. Lo ejemplifica con una oración con forma de petición como *“Tell me the name of the first President of the USA”* que tiene una fuerza equivalente a la oración con forma de pregunta *“What’s the name of the first President of the USA?”* Si tenemos en cuenta que el criterio que hemos seguido para clasificar un enunciado como heurístico es que ese enunciado tuviera la función de demandar información, ambos enunciados se clasificarían con la función heurística.

#### 5.2.3.1.3. La función heurística en el lenguaje del profesor

En el lenguaje del profesor hemos adoptado dos criterios para clasificar el uso de la función heurística, que equivaldría básicamente a la función de preguntar<sup>24</sup>: el contexto y la función gramatical. En lo que se refiere al contexto hemos distinguido entre preguntas de tipo expositivo (*display*) y de tipo referencial (*referential*), es decir, entre aquellas preguntas que son características del lenguaje del aula y cuya respuesta es conocida por el profesor y aquellas otras cuya respuesta no es conocida por el profesor. Las primeras dependen más del programa, es decir, normalmente son preguntas relacionadas con los objetivos didácticos del profesor, de ahí

---

<sup>24</sup> Muchas veces no se distingue entre los términos “pregunta” e “interrogativa”. Como indican Romero y Llinares (2001) una interrogativa puede tener una función heurística, es decir puede ser una pregunta, pero también puede tener una función reguladora, como cuando una madre le dice a su hijo *“Can you stop it?”*. En este último caso se debería utilizar el término “interrogativa” y no “pregunta”.

que las hayamos añadido el código *.bo* (del inglés *bound*), mientras que las otras son más libres (Romero y Llinares, 2001, las denominan *free*) y promueven una interacción con los niños en la lengua extranjera más cercana al lenguaje natural.

Allen et al. (1984) y Fröhlich et al. (1985) utilizan los términos pseudo-petición (*pseudo-request*), cuando el hablante ya tiene la información, y petición genuina (*genuine request*), cuando se pide información que no se conoce por adelantado. Hemos considerado *bound* aquellas preguntas sobre todo que se referían al programa de clase, tanto desde el punto de vista del uso de la lengua como de otro tipo de contenidos, incluyendo preguntas personales de las que el profesor sabía la respuesta, y que eran formuladas en general para practicar ciertos usos o estructuras de la lengua. Hay que decir que Searle (1969) ya hablaba de preguntas de examen (*exam questions*) y preguntas reales (*real questions*) para referirse a las preguntas expositivas y a las referenciales, respectivamente.

Richards y Lockhart (1994) exponen las razones por las que las preguntas se utilizan con tanta frecuencia en la enseñanza:

- estimulan y mantienen el interés del alumno
- animan a los alumnos a centrarse en el contenido de la lección
- permiten al profesor clarificar lo que ha dicho un alumno (en el caso de las preguntas de aclaración)
- permiten al profesor preguntar por una estructura o palabra en particular
- permiten al profesor comprobar la comprensión de los alumnos (preguntas de comprensión)
- promueven la interacción de los alumnos

En lo que se refiere al punto de vista gramatical, hemos seguido a Quirk et al (1985) y su clasificación en preguntas abiertas, alternativas y cerradas (*open/alternative<sup>25</sup>/close questions*). Las primeras, también llamadas preguntas no polares (*wh-questions*), son aquellas preguntas que esperan una respuesta de entre una gran variedad de posibilidades, las segundas esperan como respuesta una de dos o más opciones que ya se han presentado en la pregunta y

---

<sup>25</sup> Las preguntas alternativas también se denominan disyuntivas y Hatch (1978b), por su parte, las denomina *or-choice*.

las terceras, también llamadas preguntas polares (*yes/no questions*), ofrecen sólo dos opciones: la de afirmación y la de negación. En el siguiente capítulo veremos, como también expone Brock (1986), los diferentes efectos que tiene el uso de las preguntas cerradas y abiertas en el lenguaje del aprendiz.<sup>26</sup>

A continuación, se muestran algunos ejemplos del *corpus* de la realización de la función de pregunta expositiva (*display question*) por parte del profesor:

- Pregunta expositiva cerrada (TH1.bo)

NC-B (S2/314-316)

314 TCH: *is this a blue pencil?*\_TH1.bo\$

315 CH: *no, no*\_H1.re.bo\$

316 TCH: *no*,\_TF2.a\$ *what's this?*\_TH3.bo\$ ((chair noises))

- Pregunta expositiva alternativa (TH2.bo)

SE (S1/98-99)

98 TCH:

RC-A (S1/160-161)

160 TCH: And Sophie, *\$TR1\$ is your mummy coming to read with us today?\_ \$TH1\$*

161 SOP: Yes. *\_N\$H1.re\$*

- Pregunta referencial alternativa (TH2)

RC-A (S5/47-48)

47 TCH: ... What a great picture. *\_ \$TF2.A\$ Great Pablo. \_ \$TF2.a.S2\$ Ok, \_ \$TS1\$ do you want to choose one more page or do you want to do something different?\_ \$TH2\$*

48 PAB: Something different. *\_ \$H2.re\$*

- Pregunta referencial abierta (TH3)

RC-A (S3/ 31-33)

31 ALB: No, it doesn't work. *\_ \$Inf3\$*

32 TCH: Oh, it doesn't work? *\_ \$TInf3.re.c\$ Why doesn't it work?\_ \$TH3\$*

33 ALB: because the battery's finished. *\_ \$H3.re\$*

Se han realizado numerosos estudios sobre el tipo de preguntas utilizadas por el profesor y cómo influyen en el uso de la lengua por parte de los niños. En contextos de primeras lenguas nos tenemos que remontar a Barnes (1969) que analiza un día de clase en la etapa de secundaria en un colegio británico, centrándose en el efecto que tiene el lenguaje abstracto utilizado por el profesor en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Este estudio, que ya presentamos en el capítulo III, presta especial atención al tipo de preguntas utilizadas por el profesor y distingue cuatro categorías: preguntas que piden información, preguntas de razonamiento (del tipo “¿cómo?” y “¿por qué?”), preguntas abiertas (sin necesidad de dar las razones) y preguntas sociales (para controlar la clase).

En el estudio del desarrollo de la lengua en el niño, Florin et al. (1985), en Monfort et al (1996), hacen una clasificación del uso del lenguaje en diferentes situaciones en el aula. Una de las situaciones más características del uso del lenguaje oral en preescolar es la utilización de preguntas cerradas por parte del profesor. Una segunda situación característica es la utilización del lenguaje por parte del profesor para dar órdenes y guiar a los niños en la tarea, pero también el frecuente uso de la función de llamar la atención (que nosotros hemos codificado dentro de la función reguladora). Quizá más interesante es la descripción que hacen Florin et al. (1985) del tercer tipo de situación comunicativa en el aula de preescolar, en la que el profesor pregunta de forma individualizada sin conocer la respuesta. Según Florin et al., en este tipo de interacciones

se genera mucho *feedback* correctivo, con el que el profesor recoge lo que ha dicho el alumno y lo amplía o reformula, promoviendo su desarrollo lingüístico.

Brock (1986) señala que hay muchos estudios sobre el tipo de preguntas utilizadas por el profesor en contextos de primera lengua, frente a los relativamente pocos estudios que se dan en contextos de segundas lenguas. White et al. (1991) hablan de que el discurso en segundas lenguas se caracteriza por tener muchas preguntas del profesor. Por su parte, Long y Sato (1983) enfatizan la importancia de las preguntas, pues éstas implican una mayor negociación de significado e intercambio de información. En su análisis de las preguntas del profesor en el aula de inglés como segunda lengua, observan que los profesores hacen más preguntas expositivas que referenciales. Al igual que nosotros en el presente estudio, estos autores enfatizan la importancia de realizar preguntas referenciales para fomentar el desarrollo de la lengua. Ellos comparan el tipo de preguntas realizadas en el aula con las de la conversación libre y observan que en conversaciones libres entre nativos y no-nativos los nativos usan una mayoría de preguntas referenciales, mientras que el profesor en la clase usa más preguntas expositivas. En su estudio, concluyen que la respuesta del aprendiz es distinta, no sólo cuantitativamente sino también cualitativamente, dependiendo de la pregunta. Este es un motivo por el que en este trabajo nos interesa distinguir entre ambos tipos de preguntas.

Brock (1986) encuentra que las respuestas de los estudiantes a preguntas referenciales son más largas y sintácticamente más complejas que las respuestas a preguntas expositivas, en un contexto de clases avanzadas de inglés como segunda lengua en la Universidad de Hawái. Sin embargo, observó que las preguntas expositivas generaban más turnos en el aprendiz. Si volvemos a los ejemplos anteriores de nuestro *corpus*, vemos cómo dentro de las respuestas a preguntas abiertas (que ya requieren una respuesta más compleja) la respuesta del niño a la pregunta referencial es mucho más compleja sintácticamente:

**ALB: *because the battery's finished\_*\$H3.re\$**

frente a la respuesta a la pregunta expositiva:

**CH: *A house\_*\$H3.re.bo\$**

Sin embargo, también hay que decir que hay preguntas referenciales con respuestas menos complejas, como se observa en el siguiente ejemplo:<sup>27</sup>

NC-A (S2 /480-481)

480 TCH: Red.\_\$TH3.re.c\$ OK María,\_\$TR1\$ what's your favourite colour?\_\$TH3\$

481 MAR: Yellow.\_\$H3.re\$

Brock añade que, en su estudio, con las preguntas expositivas el profesor ya daba la estructura proposicional en la que cuadraba la respuesta, mientras que las referenciales requerían que los estudiantes dieran, además de la información no poseída por el profesor, las conexiones entre las proposiciones que expresaban esa información. En palabras de Brock (1986: 49): *An increased use by teachers of referential questions, may generate discourse which more nearly resembles the normal conversation learners experience outside of the classroom*. Ella apunta que el hecho de que las preguntas referenciales puedan aumentar la cantidad de habla de los aprendices tiene un valor importante en la adquisición de una segunda lengua.

Por su parte, Swain (1985), en su estudio de la adquisición del francés por niños canadienses en clases de inmersión en la etapa de primaria, insiste en la importancia del *output* del aprendiz en la adquisición de una segunda lengua. En palabras de Swain (1985: 249) y refiriéndose al *output* del aprendiz: *... may be the trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her intended meaning*. Si las preguntas referenciales fomentan el *output* del aprendiz éstas deben ser una herramienta fundamental en la clase de lenguas, especialmente si el único contexto de aprendizaje es el aula (como ocurre en contextos de *EFL* como el nuestro). También Nunan (1987) encuentra que el uso de las preguntas referenciales genera un lenguaje más complejo por parte del aprendiz.

Asimismo, Johnson (1995) expone la importancia de que el profesor ponga más atención en el significado que en la forma y señala la importancia de que el profesor haga más preguntas más abiertas para fomentar la adquisición de una lengua. En palabras de Long y Sato (1983: 283-4): *ESL teachers continue to emphasize form over menaing, accuracy over communication*. Entre los estudios realizados con jóvenes aprendices en contextos de *ESL* hay que destacar también el trabajo de Tuyay et al. (1995), que resalta la importancia de las preguntas del

---

<sup>27</sup> Hay que apuntar que este ejemplo proviene de un colegio privado con introducción temprana del inglés, mientras que el anterior proviene del colegio con inmersión total en inglés.

profesor, pues la pregunta da lugar a una respuesta y ésta a su vez promueve que el profesor acepte, repita o clarifique. Asimismo, que el profesor formule una nueva pregunta cuando los niños están narrando una historia, les ofrece nuevas posibilidades en su construcción de contenido. Así, el profesor adopta el rol de facilitador y moderador.

Richards et al. (1994) clasifican las preguntas del profesor en los siguientes tipos:

- preguntas de procedimiento: sobre rutinas de la clase
- preguntas convergentes: que requieren respuestas cortas y que se suelen utilizar para desarrollar las destrezas auditivas y el vocabulario y para animar a la participación de toda la clase.
- preguntas divergentes: cuyas respuestas de los alumnos requieren un nivel alto.

Como ya hemos explicado, nuestra clasificación obedece a un criterio básicamente contextual y formal. La categorización de Hakansson y Lindberg (1988), por ejemplo, incluye categorías de acuerdo a cuatro parámetros. Desde un criterio formal, distinguen preguntas que llaman *nexus*, que equivalen a las que hemos denominado cerradas, preguntas alternativas y *x-questions*, donde hay un elemento desconocido, como las preguntas abiertas<sup>28</sup>). A nivel cognitivo, distinguen entre las que se refieren a la memoria cognitiva (requieren reproducir información), a un pensamiento convergente (requieren la integración de los datos en un marco muy estructurado) o a un pensamiento evaluativo o divergente (requieren que los datos se den de una forma libre). Desde el punto de vista del valor comunicativo, distinguen entre preguntas expositivas y referenciales, y desde el punto de vista de la orientación comunicativa entre las que se centran en la lengua en sí o en temas de la vida real. Nosotros hemos integrado los tres últimos criterios en uno sólo: preguntas con respuesta limitada (*.bo*) y preguntas con respuesta libre. Las primeras serían aquellas que se centran en la lengua pero también cualquier otro tipo de preguntas expositivas, ya que básicamente nos interesa distinguir entre las libres (como en la vida real) y las limitadas al contexto del aula (tanto en relación con la lengua como de otros contenidos de clase). Habría sido interesante hacer una clasificación más completa como la de estos autores pero, como ya hemos indicado, en este estudio nos proponíamos abarcar un gran número de categorías, lo que ha determinado el grado de detalle de nuestras descripciones.

---

<sup>28</sup> Sin embargo, hay que clarificar que en las preguntas abiertas puede haber también elementos conocidos, como ocurre con las preguntas expositivas abiertas que hemos codificado como *H3.bo*.



A continuación mostramos algunos ejemplos de las preguntas expositivas, en las que se evalúa el conocimiento de la lengua o del contenido:

NC-A (S3/ 12-13)

12 TCH: *What colour is the zebra?\_ \$TH3.bo\$*

13 CH: *White and black\_ \$H3.re.bo\$*

RC-A (S1/ 128-132)

128 TCH: *Plants\_ \$TF2.A\$ Here, Pablo\_ \$TR1.bo\$ What is this?\_ \$TH3.bo\$*

129 PAB: *Salad\_ \$H3.re.bo\$*

130 TCH: *Salad\_ \$TF2.A\$ Plants or animal?\_ \$TH2.bo\$*

131 PAB: *Plants\_ \$H2.re.bo\$*

132 TCH: *Plants\_ \$TF2.A\$...*

En el primer ejemplo la profesora está centrándose en la lengua, pues es obvio que los niños ya saben de qué color son las cebras. No está evaluando este conocimiento, sino si saben expresarlo en la L2. Sin embargo, en el segundo ejemplo la profesora sí parece estar evaluando el contenido de si el producto sobre el que está preguntando pertenece al grupo de las plantas o de los animales. Y de hecho, si observamos el contexto en el que se encuadra el ejemplo (ver apéndice VII), vemos que el principal objetivo de la profesora es que los niños identifiquen si los productos proceden de animales o de plantas. Sin embargo, aunque sea indirectamente, también se está evaluando la forma, pues se trata de una clase en que la lengua vehicular es una segunda lengua que también se está aprendiendo.

Hakansson et al. (1988) plantean el problema de que las categorías formales se perciben fácilmente, mientras que esto no ocurre con otro tipo de categorías (funcionales, comunicativas, etc...), que requieren un sustancial trabajo interpretativo por parte del analista. Otro problema que apunta White (1992) es que una pregunta puede ser referencial y expositiva a la vez y pone el siguiente ejemplo:

*T: How long have you worn glasses? How long have you had your glasses?*

*S: I have worn these glasses for about six years*

*T: Very good. Same glasses?*

En el presente estudio, en estos casos de doble funcionalidad, hemos marcado este tipo de preguntas como libres o referenciales porque se refieren al mundo del oyente y el profesor desconoce la respuesta, pero hay que tener en cuenta que el profesor también está evaluando la forma y por tanto no se conforma con cualquier respuesta, con lo cual podemos decir que son

“relativamente” libres. En nuestro análisis nos interesaba observar en qué medida las preguntas se acercaban a las que se le formulan al niño de cinco años en su vida real fuera del aula, generalmente preguntas referenciales o libres. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en la interacción con niños en edades tempranas, también en casa los padres hacen preguntas de tipo expositivo, de las que saben la respuesta, y que los padres formulan para que el niño practique la lengua.

Veamos un ejemplo de nuestro *corpus* en que dudamos si categorizar el enunciado con una función heurística de tipo expositiva (*bound*) o de tipo referencial (*free*):

RC-B (S2/ 250)

250 TCH: Quickly.\_\$TF2.A\$ Ok.\_\$TS1.bo\$ What else could have happened?\_\$TH3.bo\$ So Mrs Matel hasn't got her lunch.\_\$TInfP\$ She could go home and get it.\_\$TInfP\$ What else could happen?\_\$TH3.bo.S2\$

El contexto del ejemplo anterior es el siguiente: la profesora está contando una historia y de vez en cuando les pregunta a los niños cómo creen ellos que continuaría la historia, qué creen que pasaría después. Hemos considerado la pregunta de tipo expositivo porque la profesora sabe la respuesta, pero de alguna forma es también referencial pues los niños pueden realmente contestar lo que quieren. Por otro lado, hay autores como Van Lier (1988) que piensan que la distinción entre preguntas expositivas y referenciales es irrelevante pues los profesores tienen la labor de promover el uso de la lengua por el aprendiz y el hecho de si saben o no la respuesta por adelantado no es importante.

#### 5.2.3.1.4. La función heurística en el lenguaje del aprendiz

También se han llevado a cabo numerosos estudios sobre las preguntas en el desarrollo lingüístico del niño aunque, como ya hemos indicado antes, se trata de estudios más bien sobre la interrogativa, ya que la mayoría de ellos han sido de tipo formal. Hatch y Wagner-Gough (1983) plantean la siguiente secuencia en el desarrollo de las preguntas: 1/ entonación ascendente, 2/ preguntas de coletilla, 3/ utilización del elemento *wh-* en primera posición, 4/ inversión modal, 5/ inversión con el verbo *to be*, 6/ preguntas incrustadas (*embedded questions*). Lo interesante para nuestro estudio es que estos autores concluyen que, además de la influencia de otros factores, como la lengua materna y los universales lingüísticos, existe una correlación entre la frecuencia de preguntas abiertas o no polares en el *input* dirigido a los niños y el orden en que se adquieren estas preguntas.

También en segundas lenguas la mayor parte de los estudios que se han realizado se han centrado en la evolución de aspectos formales de la interrogativa, más que en cómo formula el alumno una pregunta. Así por ejemplo, Cazden et al. (1975), en Larsen-Freeman y Long (1991), estudian a seis hablantes españoles que aprenden inglés en un contexto naturalista y distinguen las siguientes etapas:

-Primera etapa: las preguntas se forman a través de oraciones enunciativas con entonación ascendente.

-Segunda etapa: surgen preguntas de tipo *wh*- sin inversión de sujeto y verbo.

-Tercera etapa: se produce inversión, pero no generalizada, de las interrogativas indirectas.

-Cuarta etapa: se produce una diferenciación de las anteriores.

Otros estudios sobre la formación de preguntas y las etapas en la adquisición de las mismas en contextos de segundas lenguas son los de Mackey y Philp (1998), Pienemann y Johnston (1987), Pienemann et al. (1988) y Pienemann y Mackey (1993). También son interesantes de destacar dos estudios recientes: el análisis de Myles et al. (1999) sobre el uso de sintagmas interrogativos por el aprendiz de L2 y sobre cómo el habla formulaica del aprendiz fomenta la adquisición de la segunda lengua, y el estudio de Mackey (1999), que analiza el desarrollo de las preguntas tras observar que diferentes formas de preguntar están presentes en diferentes estadios del aprendizaje y que son estructuras que pueden verse afectadas por la interacción. Como ya expusimos en el capítulo III, el estudio de Mackey sugiere que los aprendices que interaccionaban con los nativos cuando había negociación con preguntas mejoraban en la producción de esas preguntas; sin embargo, la simple observación de la interacción o la interacción sin negociación no daban como resultado una mejora. En la negociación, algunas de estas estructuras se repetían o se reformulaban y el aprendiz tenía la oportunidad de formular preguntas y recibir *feedback* con las respuestas. Éste es también uno de los puntos de partida del presente estudio: cuantas más oportunidades se presenten de que el aprendiz formule preguntas en la L2 mejor será su realización de esta función.

Existen menos trabajos que investigan la función heurística del alumno desde una perspectiva funcional. Entre ellos, habría que mencionar el trabajo de Benjamin. Benjamin (1969), en su estudio sobre un programa bilingüe de desarrollo lingüístico y conceptual de niños de habla hispana en preescolar, apunta la importancia de ofrecer a los niños las destrezas

lingüísticas y conceptuales que necesitan para comunicarse en un entorno escolar en el que el inglés es la lengua de instrucción. Estas destrezas incluyen comprender y discutir ideas sobre tamaño, color, número, tiempo y espacio; describir objetos y relaciones familiares y también formular preguntas. Según Benjamin, es muy importante promover que el niño haga preguntas, ya que con esta función puede rellenar los vacíos en su comprensión.

Asimismo, Abbot (1980) señala que la realización de preguntas es el mejor medio lingüístico de satisfacer las necesidades de conocer para niños de preescolar. Sin embargo, desafortunadamente, esa necesidad de conocer no se fomenta muchas veces en las escuelas: *Teachers faced with forty or more pupils normally regard themselves as questioners and their pupils as answerers* (Abbot, 1980: 5).

En este estudio, también hemos clasificado las preguntas del niño, desde el punto de vista gramatical, en tres grupos: cerradas, alternativas y abiertas. Desde una perspectiva contextual, también hemos distinguido entre preguntas libres o referenciales y limitadas o expositivas. Las segundas sólo se utilizan cuando el niño participa en una actividad preparada para que haga preguntas a los demás sobre algo de lo que ya tiene información. Estas preguntas suelen tener el objetivo de practicar la lengua y por tanto son preguntas que no esperamos encontrar en el *corpus* de niños nativos. Por otro lado, en el *corpus* de aprendices de L2 tan sólo hemos encontrado algunos ejemplos de la función heurística expositiva abierta:

- Pregunta expositiva abierta (H3.bo)

MS (S3/ 91-94)

Los alumnos están haciendo un juego de rol sobre un niño que está triste porque su madre no le permite tener animales en casa:

91 CH: *Leticia, what's the matter?*\_\$H3.bo\$

92 CH: *She's sad*\_\$H3.re.bo\$

93 TCH: *I'm sad*\_\$TRP1\$

94 LET: *I'm sad*\_\$RP1.re\$

- Pregunta referencial cerrada (H1)

NC-B (S4/ 82-84)

Los niños están haciendo una actividad que consiste en adivinar los objetos en los que han pensado sus compañeros. Están realizando el juego del “veo,veo” (ver Apéndice VII: NC-B/ S4)

82 TCH: *Beatriz.*\_ \$TF1\$

83 BEA: *Is it the hat?*\_ \$H1\$

84 LAU: *yes.*\_ \$H1.re\$

- Pregunta referencial alternativa (H2)

RC-A (S4/ 56-57)

56 CH: *Hey, Eduardo.*\_ \$R1\$ *Which one is more beautiful <x car x>, his or mine?*\_ \$H2\$

57 CH: *I think yours is more beautiful.*\_ \$H2.re1\$

- Pregunta referencial abierta (H3)

BK (S3/ 341-342)

341 CH: *What it is?*\_ \$H3\$

342 TCH: *Oh! I'm not telling you.*\_ \$TH3.re\$ [*you've got to say it*].\_ \$TH3.re.S2\$

#### 5.2.3.1.5. Las preguntas con estructura imperativa

Las preguntas formuladas con forma imperativa fueron codificadas con la función heurística pues, como ya hemos indicado, se trata de la función del lenguaje para pedir información. Un caso especial es el uso de la estructura *Tell me ...*, que aparece frecuentemente en nuestro *corpus*. En los casos en que el profesor está pidiendo una información específica, hemos clasificado esta función como heurística y no como reguladora.<sup>29</sup>

Comparemos los siguientes ejemplos:

RC-A (S3/ 588-589)

---

<sup>29</sup> De hecho, también Searle considera los enunciados encabezados por *Tell me...* como preguntas.

588 TCH: ... *Tell me another "sh" word*\_\$TH3.bo\$

589 NAC: *mm Shut the door*\_\$H3.re.bo\$

BK (S2/ 76-77)

76 TCH: *Come on!*\_\$TS1\$ *Tell me the story*.\_\$TR3\$

77 CH: *The little old man and the little old woman lived in a red house with a blue roof*\_\$Inf4\$

En el primer ejemplo el profesor está pidiendo una información específica, mientras que en el segundo lo que solicita es más bien la realización de una actividad. Éste es el criterio que hemos seguido para decidir qué enunciados del tipo *Tell me...* tienen una función reguladora y cuáles heurística.

#### 5.2.3.1.6. Pedir aclaración y pedir confirmación

Según Salaberri (1997), hay tres tipos de preguntas que cumplen la función específica de mantener la interacción: comprobar la comprensión, pedir confirmación y pedir aclaración. En la taxonomía de Long y Sato (1983), de la que parte esta clasificación, las preguntas de comprensión, de aclaración y de confirmación aparecen en un grupo específico que denominan eco (*echoic*), mientras que las preguntas expositivas y referenciales estarían en un grupo que denominan epistémico (*epistemic*), que comprende aquellas preguntas destinadas a obtener información.

En la presente taxonomía hemos distinguido las preguntas de aclaración y de confirmación (que pueden ser formuladas tanto por el alumno como por el profesor) de las preguntas de comprensión y de otra categoría que hemos añadido y hemos denominado “preguntas de control pedagógico”. Hemos incluido estas dos últimas categorías en un grupo que hemos llamado “preguntas pedagógicas”, que corresponderían sólo al lenguaje del profesor.

- Peticiones de aclaración (TH4/H4)

Garvey (1975) presenta una clasificación de los distintos tipos de peticiones de aclaración que se dan en la interacción conversacional:

- Petición no específica de repetición (“*What?*”)
- Petición específica de repetición (“*A What?*”)
- Petición específica de confirmación (“*He does?*”)

-Petición específica de especificación (“*Who?*”)

Rost y Ross (1991) llevan a cabo un análisis de las peticiones de aclaración utilizadas por aprendices. En su estudio, que se realizó con estudiantes universitarios japoneses, distinguen las siguientes estrategias:

- Estrategias de preguntas globales (el oyente pide la repetición, reformulación o simplificación de la narración anterior).
- Señales de continuación (el oyente no requiere la elaboración o repetición de la narración).
- Estrategias de preguntas locales:

-Repetición léxica (una pregunta referida a una palabra específica en la narración anterior).

-Repetición de un fragmento (una pregunta referida a una parte específica del enunciado anterior).

-Vacío léxico (una pregunta sobre una palabra o término específico que se ha usado previamente).

-Repetición posicional (referencia a una posición en el enunciado anterior, más que a una palabra o sintagma específicos).

- Estrategias de inferencia:

-Comprobación de una hipótesis (hacer preguntas específicas sobre hechos de la narración anterior. El hablante indica que ha comprendido el enunciado).

-Inferencia hacia delante (el oyente indica abiertamente el grado de comprensión de la narración en ese momento y formula una pregunta usando la información de la historia).

Rost y Ross observaron que tanto la inferencia hacia delante (*forward inference*) como las señales de continuación eran estrategias utilizadas por los alumnos

de más nivel, mientras que la repetición léxica y la repetición global fueron más utilizadas por los de nivel más bajo. El estudio demuestra que el uso de estrategias se relaciona con el dominio de la segunda lengua. Sin embargo, en una segunda fase del estudio, observaron que las estrategias utilizadas por alumnos con más nivel se podían enseñar a los otros alumnos, quienes, de otra forma, seguramente ni siquiera intentarían utilizarlas. Así se les podría apartar de lo que Rost y Ross (1991) llaman estrategias arriesgadas desde el punto de vista cognitivo (*cognitively risky*), que son las repeticiones globales y locales, porque pueden apartar al aprendiz de la comprensión. Rost y Ross proponen un método para que el alumno pruebe esas estrategias en interacciones. En nuestro estudio, también hemos tenido presente la relación entre competencia y calidad de la producción funcional; sin embargo, al igual que Rost y Ross, creemos que se puede enseñar a los alumnos a utilizar unas funciones concretas.

Según Salaberri (1997), las preguntas que solicitan aclaración suelen hacerse a través de preguntas polares, no polares y preguntas de coletilla. A diferencia de las preguntas para comprobar la comprensión, éstas no presuponen que se haya escuchado o comprendido lo que ha dicho el interlocutor. Como observamos en los datos que se presentan a continuación, los usos más característicos por parte del profesor son “*What?*”, “*Sorry?*” y la repetición de parte del enunciado para que el alumno lo complete:

A continuación mostramos ejemplos de la realización de la función TH4 en el UAM-corpus<sup>30</sup>:

- 1 EJANDRO: A pi.\_\$H3.re.bo\$ TCH: Sorry?\_\$TH4\$ what is a pi pi pi?\_\$TH3\$ (( Child
- 2 Bananas.\_\$RP2.re\$ TCH: Take the what?\_\$TH4\$ DAVID: Bananas.\_\$H4.re\$ TCH: Take
- 3 : Blue.\_\$Inf1\$ TCH: Something..., sorry?\_\$TH4\$ BEA: Blue.\_\$H4.re\$ TCH: Blue.
- 4 2.a\$ CH: Red.\_\$H3.re.bo\$ TCH: Sorry?\_\$TH4\$ CH: Red.\_\$H4.re\$ TCH: Red.\_\$TF2.a
- 5 mummies on the bus ... TCH: The what?\_\$TH4\$ CH: The no the
- 6 CH: I can't cut it.\_\$I1\$ TCH: What?\_\$TH4\$ CH: I can't.\_\$H4.re\$ TCH: You can
- 7 CAR: A mouse.\_\$RP2.re\$ TCH: What?\_\$TH4\$ Can you repeat?\_\$TH4.S2\$ CAR: A
- 8 Green!\_\$H3.re.bo\$ TCH: What colour?\_\$TH4\$ CH: Green\_\$H4.re\$ ((Some)) TCH:
- 9 \_\$RP2.re.S2\$ TCH: what?\_\$TH4\$ what?\_\$TH4.S2\$ Let me see\_\$TR3\$ David let me se
- 10 ómo se dice fresa? L1%.\_\$H1\$ TCH: Um?\_\$TH4\$ BOR: %L1 ¿Cómo se dice fresa en

<sup>30</sup> Este listado está sacado a partir de la aplicación del programa *Wordsmith* a los datos codificados, programa que también hemos utilizado para el análisis cuantitativo de los datos.



En el caso del lenguaje del alumno, nos encontramos con ejemplos similares, pero predomina el uso de *What?* o *¿Qué?* en la L1:

RC-A (S3/ 366-368)

- 366 ALB: You know?\_ \$R1\$ My daddy has . three or four brothers.\_ \$P3\$  
 367 EDU: *What?*\_ \$H4\$  
 368 ALB: My daddy has three or four brothers\_ \$H4.re\$

RC-B (S5/ 62-64)

- 62 DAV: %L1 Jope, que esto lo he puesto yo L1%\_ \$P5\$  
 63 PED: %L1 *¿Qué?* L1%\_ \$H4\$  
 64 DAV: %L1 Que esto lo he puesto yo L1%\_ \$H4.re\$

- Peticiones de confirmación (TH5/H5)

Las preguntas de pedir confirmación se suelen llevar a cabo con la repetición (ya sea parcial o total) de lo que ha dicho el interlocutor, a partir de preguntas polares o preguntas sin inversión de sujeto con entonación ascendente. También se utilizan preguntas de coletilla y preguntas negativas del tipo “*Don’t...*” El siguiente ejemplo corresponde al uso de esta función por el profesor:

NC-B (S4/ 11-14)

- 11 TCH: Green and brown.\_ \$TInf1.re.c\$ Ah! So the trees are green and brown.\_ \$TInf1.re.c.S2\$ And there are no flowers in spring.\_ \$TInf1\$  
 12 CH: Yes.\_ \$R8\$  
 13 TCH: *Are there flowers?*\_ \$TH5\$  
 14 CH: [ Yes ].\_ \$H5.re1\$

En cuanto al uso de esta función por parte de los alumnos, es interesante mencionar que, en muchos casos, cuando la utilizan en la L1 es para confirmar si han comprendido algo en la L2, mostrando así que están realizando un esfuerzo metalingüístico. Veamos el siguiente ejemplo:

NC-B (S2/ 460-461)

- 460 TCH: medium legs\_ \$TF2.a\$ Ok\_ \$TF2.a.S2\$ and about the hat?\_ \$TH3.bo\$  
 461 CH: [%L1 *¿el gorro?* L1%]\_ \$H5\$

## 5.2.3.1.7. Las preguntas pedagógicas del profesor

Dentro de las preguntas que hemos llamado pedagógicas hemos considerado los siguientes dos grupos, que corresponden exclusivamente al habla del profesor:

- Preguntas de control pedagógico (THP1)

Son preguntas formuladas para comprobar si los alumnos han terminado una actividad. En los primeros ocho ejemplos seleccionados en todo el *UAM-corpus* por el programa *Wordsmith*, podemos observar el frecuente uso de los enunciados “*Finished?*” y “*Ready?*”:

```

1  Sammy a brown pencil)) TCH: Finished_$THP1$ Sergio?_$TR1$
2  ahora L1%_$P1$ TCH: You've finished?_$THP1$ CH: %L1 No, ahora L1%_$HP1.re$ T
3  $TR1$.. Okay!_$TS1$ Have you finished?_$THP1$ CH: ((all)) yeeees!_$HP1.re$ TCH
4  .d$ TCH: ....ok,$_TS1$ finished?_$THP1$ CH: Yes_$HP1.re$
5  ey_$Tln4$ Cristina_$TR1$ ... finished?_$THP1$ CH: No_$HP1.re$ ((
6  .a$ the bathroom,$_TF2.a.S2$ ok ready?_$THP1$ CH: No_$HP1.re$ TCH: Hurry up th
7  CH: ... TCH: Ok,$_TS1$ ready?_$THP1$ Frog number one_$TlnfP$.. there's
8  s_$H5.re$ TCH: Sammy?_$TR1$ Finished?_$THP1$ CH: Yes_$HP1.re$ TCH:
   Ok,$_TS1$

```

- Preguntas para comprobar la comprensión (THP2)

Las preguntas para comprobar la comprensión se usan para ver si el enunciado emitido por un hablante ha sido comprendido por el interlocutor. Normalmente, adoptan la forma de preguntas de coletilla, o bien consisten en la repetición de una parte o de todo lo que acaba de decir el interlocutor con entonación ascendente, o son preguntas del tipo “*Do you understand?*” (Salaberri, 1997).

Si observamos los primeros ocho ejemplos seleccionados por el programa *Wordsmith* en el *corpus*, vemos que uno de los usos más característicos es el del enunciado “*OK?*”

```

1  boy_$TF2.B$. a lady_$TF3.S2$. okay?_$THP2$ ... Don't take that sheet off my t
2  2          _$TS3$ You understand?_$THP2$ ((he nods)) Good_$Tln4$ .. Pablo,_
3  ig zebra and a small one._$THP1$ Okay?_$THP2$ What is this zebra doing?_$TH3.bo$
4  e roots and then the stem._$TlnfP$ Ok?_$THP2$ That's what grows first._$TlnfP.S2

```

5    *angry?\_ \$TF2.b\$ He is angry.\_ \$TF3\$ Yes?\_ \$THP2\$ VICTOR: Yes.\_ \$HP2.re\$ TCH: He is*  
 6    *eed any more suggestions.\_ \$TR3\$ O.K.?\_ \$THP2\$ #.. Put Daddy bear in the bedroom,*  
 7    *\$ Any colour you like,\_ \$TH5.re.S2\$ ok?\_ \$THP2\$. white, blue, red...\_ \$TR4\$ CH:*  
 8    *that are on your table,\_ \$TInfP\$ okay?\_ \$THP2\$ CH: Okay\_ \$HP2.re\$ TCH: Right.\_ \$T*

Long (1983) sugiere, entre los principales métodos para hacer el *input* comprensible, la repetición (tanto la auto-repetición como la repetición de lo que ha dicho el interlocutor), pedir confirmación, comprobar la comprensión y pedir aclaración. Por su parte, Ellis (1994), partiendo de la idea de que las expansiones promueven la adquisición de la lengua, apunta que éstas se pueden dar en forma de “reconocimientos” (*acknowledgements*) o de “peticiones de confirmación” (TH5). También las peticiones de aclaración fomentan el *output* de los alumnos.

Como ya hemos señalado antes, Long y Sato (1983) llaman preguntas “eco” a las que demandan repetición, verifican la comprensión, piden aclaración y piden confirmación. Nosotros hemos considerado dentro de la función de pedir aclaración (TH4) aquellas preguntas que demandan repetición porque el enunciado no ha quedado claro, mientras que las que solicitan una repetición para practicar el uso de la lengua estarían dentro de la función reguladora, como veremos más adelante. Por otro lado, hemos clasificado la función de comprobar la comprensión dentro de la función heurística y como una función específica del profesor. El otro grupo de preguntas, según la clasificación de Long y Sato, son las que denominan “epistémicas”, que son las preguntas para obtener información y que equivalen, en nuestra clasificación, a las preguntas de tipo expositivo y referencial.

Por último, hay que apuntar que las preguntas para comprobar la comprensión son características del lenguaje de los padres hacia el niño y también son fundamentales en el lenguaje del profesor. En nuestra opinión, es importante que si los niños cometen errores (tanto en el aprendizaje de la L1 como de la L2), el profesor no corrija la forma sino que anime al niño a corregirse a sí mismo, haciéndole preguntas como las que se formulan en el diálogo madre/niño. Este tipo de preguntas serían sobre todo preguntas de aclaración y de comprensión.

### 5.2.3.2. Función personal

Zaporet y Lisina (1974) señalan que los niños de cinco años demuestran ser más independientes que los de cuatro años pero reclaman constantemente la opinión del adulto y sus enunciados son, en primer lugar, sobre su persona y su vida y, en segundo lugar, sobre parientes

y conocidos. También, como apuntábamos en el capítulo III, Beveridge et al. (1982) consideran que el tipo de lenguaje que más se da en la escuela infantil en los niños es el que se refiere a su mundo (*My world/Not my world*).

De ahí que podamos decir que la función personal es una de las más importantes en niños de estas edades y que se definiría como la función del lenguaje para dar información sobre uno mismo: sus cosas, familia y también los propios pensamientos y sentimientos hacia los demás. En este último caso estaríamos hablando de procesos mentales (partiendo de la clasificación semántica del predicado según Halliday).

En el presente análisis se han establecido las siguientes subcategorías que pasaremos a comentar brevemente:

### **Funciones personales de profesores y alumnos**

- (T)P1      expresar gustos u opiniones personales
- (T)P2      expresar intención
- (T)P3      expresar experiencia personal en el presente
- (T)P4      expresar experiencia personal en el pasado
- (T)P5      expresar un pensamiento en contra de los  
              demás (quejarse, insultar, reírse de alguien,...)
- (T)P6      alardear sobre lo que se es, se tiene, se sabe o se ha hecho
- (T)P7      exclamar
- (T)P8      verbalizar el pensamiento

### **Respuestas**

- (T)P.re.a    estar de acuerdo
- (T)P.re.b    estar en desacuerdo
- (T)P.re.c    aceptar
- (T)P.re.d    repetir

La función personal en el lenguaje del profesor es, en nuestra opinión, fundamental para el desarrollo lingüístico funcional del niño. Genesee (1994) señala la necesidad de que el profesor lleve a cabo una clase auténtica en un contexto de segundas lenguas y una de las formas es expandir el lenguaje con el que los niños contribuyen a la conversación en el aula.

Genesee pone el ejemplo de que si el niño usa la palabra *boat*, refiriéndose a un dibujo, el profesor podría responder diciendo algo así como *You know, when I was little my father had a boat.*

A continuación, vamos a analizar las diferentes subfunciones que constituyen la función personal:

- Expresar gustos u opiniones personales (TP1/P1)

Como se verá más adelante, esta función es una fusión de dos funciones que se plantearon en un primer lugar: expresar una opinión personal sobre algo y expresar un estado interior. Sin embargo, tras la realización de la prueba de fiabilidad se comprobó que esta distinción causaba problemas. De hecho, resultaba difícil tomar una decisión en la categorización de algunos enunciados, puesto que expresar una opinión personal sobre algo es también expresar un estado interior. Veamos algunos ejemplos de esta categoría en profesores y niños:

NC-A (S4/ 75-76)

75 TCH: *I like orange juice.*\_\$TP1\$

76 CH: *I like yes orange juice.*\_\$P1\$

En este ejemplo, podemos observar que la función personal del profesor genera la función personal del alumno (Llinares y Romero, 2000).

RC-A (S3/ 101-102)

101 PAB: *((plays with yoyo)) It's very hard.*\_\$P1\$

102 TCH: *Yes, it's very hard.*\_\$TP1.re.a\$

En este caso, se puede observar que el profesor muestra que está de acuerdo con lo expresado por el alumno (*re.a*)

- Expresar intención (TP2/P2)

La función de expresar intención aparece definida en el protolenguaje del niño, según los análisis de Halliday y Painter, como un tipo de lenguaje que el niño dirige a sí mismo. Sin embargo, al igual que Cathcart, no lo hemos clasificado como verbalización del pensamiento, a no ser que viniera especificado en la transcripción, en el caso del subcorpus proveniente del *CHILDES*, o lo observáramos en las grabaciones, en el caso

del *UAM-corpus*. En nuestra opinión, cuando el niño expresa una intención, incluso aunque no obtenga respuesta, suele querer que los interlocutores le escuchen.

Como se muestra en el primer ejemplo a continuación, cuando esta función la lleva a cabo el profesor aparece frecuentemente en relación con actividades de clase:

NC-B (S2/ 230)

230 TCH: *shhh!\_**\$TR2\$ No, don't tell me,\_**\$TR3\$ tell Guillermo\_**\$TR3\$ I'm not going to say anything.\_**\$TP2\$ Guillermo,\_**\$TR1\$ come on!\_**\$TF5\$*

RC-A (S4/ 53)

53 ALB: *I'm going to copy you the colour\_**\$P2\$*

- Expresar experiencia personal en el presente (TP3/P3) y en el pasado (TP4/P4).

En el caso de estas funciones, decidimos dividir la subcategoría de expresar experiencia personal entre el presente y el pasado, pues el hablar de experiencias en el pasado suponía un mayor dominio de la lengua, sobre todo si tenemos en cuenta que lo que al niño le resulta más fácil al comienzo de la adquisición de su lengua es hablar del “aquí” y del “ahora”.

A continuación, veremos unos ejemplos de la realización de estas funciones y de cómo el *feedback* del profesor es fundamental para fomentar su realización:

En el siguiente ejemplo una niña explica cómo está aprendiendo a montar en bicicleta:

RC-A (S3/ 11-13)

11 SOF: *My daddy's showing me.\_**\$P3\$ He holds me\_**\$P3\$*

12 TCH: *Good.\_**\$TIn4\$ Your daddy's showing you and he holds you [so that %x...x%]\_**\$TF1\$*

13 SOF: *[And sometimes] he doesn't hold me.\_**\$P3\$*

Es importante destacar que este ejemplo viene de una sección de la clase que la profesora llamaba *Show and tell* (ver Apéndice VII/ RC-A/S3) y que fomentaba enormemente el que los niños utilizaran la función personal, pues la actividad consistía en que los niños trajeran algo de casa y hablaran sobre ello.

En el próximo ejemplo se observa cómo el uso de la función personal por parte de la profesora genera la realización de la función personal en el niño:

RC-A (S5/ 181-186)

- 181 TCH: Yeah?\_ \$TH1.re.c\$ Which beach do you go to for your summer holiday?\_ \$TH3\$  
 182 EDU: In Barcelona \_ \$H3.re\$  
 183 TCH: To Barcelona?\_ \$TH3.re.c\$ Wauu, I love Barcelona.\_ \$TP1\$ I've got a very good friend there.\_ \$TP3\$ I love it.\_ \$TP1.S2\$ Have you got a house in Barcelona?\_ \$TH1\$  
 184 EDU: Yeah\_ \$H1.re\$  
 185 TCH: Lovely.\_ \$TIn4\$ I'm gonna come and visit you up there\_ \$TP2\$  
 186 EDU: And I have two dog there\_ \$P3\$

El siguiente extracto, que presenta ejemplos de la función P4, resulta también de gran interés:

RC-A (S3/ 324-331)

- 324 MAN: The grandfather of...of my granny died withh ..cien\_ \$P4\$  
 325 TCH: With a hundred, a hundred years old.\_ \$TF3\$ That's very [very old]\_ \$TInfP\$  
 326 PAB: [We don't die]\_ \$P1\$  
 327 EDU: and me\_ \$P4\$  
 328 TCH: You?\_ \$TP7\$ You're not a hundred!\_ \$TP7\$  
 329 EDU: No.\_ \$P7.re.c\$ But my grandfather\_ \$P4\$  
 330 TCH: Your grandfather was also a hundred when he died?\_ \$TH5\$  
 331 EDU: Yeah\_ \$H5.re\$

Con el apoyo de la profesora, los alumnos van hablando no solamente de algo que pertenece al pasado, sino también de algo abstracto, de la muerte. Esta interacción, fomentada por la profesora, se extiende en gran parte de la sesión (ver Apéndice VII/RC-A/S3). Según Painter (1999), los términos abstractos están ausentes en el lenguaje del niño hasta la edad de cinco años. En esta sesión, se puede constatar la interacción sobre un tema abstracto por niños de cinco años y con la dificultad añadida de que están dialogando en una lengua extranjera, aunque no debemos olvidar que se trata del colegio inglés (con inmersión total en la L2).

- Expresar un pensamiento en contra de los demás (P5) y alardear de uno mismo (P6)

Ambas funciones son muy características del lenguaje del niño a esta edad. Ya apuntábamos en el capítulo II que el niño a la edad de cinco años siente la necesidad de demostrar que sabe hacer las cosas bien y que es mejor que los demás. De hecho, como veremos en el siguiente capítulo, cuando el niño no es capaz de realizar estas funciones

en inglés, las lleva a cabo en español (veremos que se presentan muchos casos de realización de esta función en la L1).

Algunos ejemplos del *UAM-corpus* son los siguientes:

RC-B (S2/ 251-252)

251 CH: Mrs Thomas, *\$R1\$ Lupi is talking\_ \$P5\$*

252 TCH: Go and sit down. *\$TR2\$*

RC-A (S3/ 280)

280 ALB: You know Eduardo? *\$R1\$ I have one game in the computer really goody\_ \$P6\$*

Como ya hemos indicado, son funciones que se realizan frecuentemente en la L1:

NC-A (S2/ 37)

37 DIE: *%L1 Señor, L1% \$R1\$ %L1 me está tirando L1% \$P5\$*

SE (S2/ 159-160)

159 CH: *%L1 Yo le he hecho ocho millones L1% \$P6\$*

160 CH: *%L1 Y yo lo he hecho cinco, L1% \$P6\$ %L1 mira, L1% \$R1\$ %L1 ¡mill L1% \$P6\$*

Una de las dificultades que surgieron en la codificación fue cómo decidir si un enunciado tenía la función de alardear (P6) o de expresar una experiencia personal (P3/P4). La función de alardear (P6) a la vez implica expresar algo sobre la experiencia presente o pasada, con lo cual todos los enunciados con la función P6 tendrían a su vez la función P3/P4. Dada esta dificultad, nos hemos apoyado en el contexto para interpretar cuándo el alumno está alardeando de su experiencia presente o pasada.

- Exclamar (TP7/P7)

A continuación presentamos un listado de los ocho primeros enunciados, recuperados por medio del instrumento informático *Wordsmith*, de la realización de la función de exclamación por parte del profesor en el *UAM-corpus*:

1 A hairdresser. *\$H3.re\$ TCH: As well!\_ \$TP7\$ You'd like to be a hairdresser. \$TF*



2   akes hand)) **Ah! Poor little white cat.**\_\$TP7\$ Now,\_\$TS1\$ what do you think is goi  
 3   hoo!! ((sneezes))\_\$TS1\$ TCH: **Oh!**\_\$TP7\$ TCH: Oh, it is so well I had that  
 4   children don't run away)) **Oh, my God !**\_\$TP7\$ what happens?\_\$TP7.S2\$ ok,\_\$TS1\$ do  
 5       **Mandy forgot!**\_\$TP7\$ **Oh, dear!**\_\$TP7\$ ... show me with your finger the ca  
 6   n and teacher blow)) **Oh, what a house!**\_\$TP7\$ the wolf is..\_\$TRP2\$ Jes : angry\_\$  
 7   Inf1\$ CH: **Purple**\_\$Inf1\$ TCH: **Purple!**\_\$TP7\$ CH: **Green**\_\$Inf1\$ CH: **Green**\_\$Inf1\$  
 8   wn.\_\$TR2.S2\$ **Oh dear, it's a long day!**\_\$TP7\$ Right crawling.\_\$TS1\$ Crawling ever

En la categorización de un enunciado con esta función, nos hemos apoyado en elementos formales, tales como el uso de interjecciones, en rasgos de la entonación y en los gestos del profesor.

- Verbalizar del pensamiento (P8)

Con algunos enunciados surgió el problema de decidir cuándo se trataba de la función P8 y cuándo era realmente una función informativa o personal dirigiéndose a alguien. Se podía interpretar tanto que el niño se estuviera dirigiendo a alguien pero no obtuviera respuesta, como que se estuviera dirigiendo a sí mismo pero recibiera algún tipo de *feedback*. Muchas veces el vídeo no captaba si el alumno estaba mirando a alguien, lo que nos podía dar la pauta para estimar que no era un mensaje dirigido a sí mismo. En ese caso decidimos que cuando el niño obtenía una respuesta, aunque no fuera su intención, no lo categorizaríamos como verbalización del pensamiento. En el caso de la codificación del *corpus* de nativos, nos tuvimos que fiar del código que ya venía en la transcripción (%add: SELF o %add: nombre del niño, cuando coincidía con el niño que estaba hablando) para categorizarlo como verbalización del pensamiento. Pero además, como recordábamos en el capítulo anterior citando a Painter, este problema de interpretación es frecuente también en los padres o en el adulto en general, con respecto al uso del lenguaje por parte de sus hijos.

En la discusión sobre la descripción y el uso de esta función nos tenemos que remitir de nuevo a las dos teorías fundamentales de las que parten la mayoría de los estudios que se han realizado en adquisición del lenguaje: las teorías de Piaget y Vygotsky. Como comentamos en el capítulo II, ambas teorías difieren en muchos aspectos, uno de los cuales es su interpretación del habla egocéntrica (*egocentric speech*). Piaget describe la naturaleza privada y asocial del primer lenguaje infantil como el impulso del niño para hablar de lo que está haciendo, sin ningún interés de ser escuchado por los demás, sin que su lenguaje tenga una función concreta y real. Para Vygotsky, el lenguaje del niño tiene desde el principio un carácter social, aunque no

tenga una función concreta. El lenguaje egocéntrico sirve, según Vygotsky, como fase intermedia entre el lenguaje no diferenciado funcionalmente y el lenguaje diferenciado, que el adulto usará externamente para comunicarse e internamente para resolver problemas. Según Vygotsky, el lenguaje egocéntrico le permite al niño regular sus actividades.

A pesar de los distintos énfasis de uno y otro enfoque, ambos coinciden en que el lenguaje egocéntrico no tiene fines comunicativos. Sin embargo, desde el punto de vista de la teoría vygotskyana, los niños usan el lenguaje egocéntrico más frecuentemente cuando están con otros, lo que contradice la visión de Piaget de que el niño no tiene interés en ser escuchado por los demás. También parece que este tipo de lenguaje se usa más cuando las tareas son más difíciles y que muchas veces refleja estructuras de autorregulación que se acercan al tipo de lenguaje regulador que el adulto utiliza con el niño (Díaz y Berk, 1992).

Monfort y Juárez Sánchez (1996) señalan el frecuente egocentrismo del lenguaje y pensamiento del niño de tres a seis años. Sin embargo, estos autores también apuntan que hay una gran diferencia, en el grado de socialización y respecto al egocentrismo, entre los niños de seis años que ingresan por primera vez en la escuela y los que han seguido dos o tres años de enseñanza preescolar. En nuestros datos, se observa que la función P8 es frecuente cuando las tareas son más individualizadas. En los casos en que el profesor promueve la interacción, sigue dándose frecuentemente la función personal pero no tanto la de verbalización del pensamiento, sino funciones que requieren al menos la atención del interlocutor. Otros estudios como el de Berk (1986) muestran que el habla privada (*private speech*) es común durante las actividades de clase en la escuela primaria.

Lo que pudimos observar en el análisis de nuestros datos es que, en contextos de lenguas extranjeras, si el profesor permite al niño llevar a cabo una actividad sólo, sin fomentar el uso de la L2, el niño utiliza la L1 en su habla egocéntrica o, si usa la L2, se limita a decir los números en inglés o a repetir canciones que conoce. Estos usos de la lengua, aunque sin duda le van a servir de práctica al alumno, no fomentan su desarrollo en la realización de funciones realmente comunicativas en la L2, como se ilustra en el siguiente ejemplo del *UAM-Corpus*:

RC-B (S5/ 4)

- 4 JOA: *And all the king's horses and all the king's man couldn't put Humpty together again.*\_\$P8\$ ((singing)) *Upstairs and downstairs,*\_\$P8\$ *upstairs and downstairs.*\_\$P8\$ *Wincy wincy spider climb up the water pipe,*\_\$P8\$ *down came the rain.*\_\$P8\$ ((LAUGHTER)). *Black, black, black sheep.*\_\$P8\$ *Green dog.*\_\$P8\$

### 5.2.3.3. Función informativa

Halliday (1994) establece una distinción, dentro de la función ideacional, que en el lenguaje del niño denomina macética, entre los acontecimientos que se experimentan fuera de uno mismo y aquellos que se desarrollan en nuestra conciencia (como pensar, sentir, percibir,...) De ahí que también distingamos en nuestro análisis entre la función personal y la informativa, aunque ambas consisten en dar información (*give + information*, teniendo en cuenta la clasificación de roles y elementos de transacción de Halliday). Cathcart (1986), que lleva a cabo un análisis pragmático del lenguaje infantil en un contexto bilingüe, sin embargo, no hace esta distinción. Nosotros consideramos que es fundamental hacerla, a pesar de que en algunos enunciados veremos que se presentan dificultades para decidir entre una u otra función.

Marcos et al. (1997) apuntan que el tipo de codificación utilizada en la producción lingüística de los niños en las aserciones (que podríamos incluir dentro de esta función o de la función personal) no es tan elaborada como en el uso de peticiones. En su estudio, el comportamiento verbal del adulto cuando el niño hacía una aserción se clasificó de la siguiente manera:

- satisfacción (que nosotros hemos denominado “estar de acuerdo”: *re.a*)
- clarificación (que hemos incluido dentro de la función heurística)
- rechazo (que nosotros hemos denominado “no estar de acuerdo”: *re.b*)

Los datos encontrados en el *corpus* nos llevaron a la siguiente clasificación de la función informativa, tras pasar la clasificación original por ciertas modificaciones, a partir de la realización de la prueba de fiabilidad:

### Funciones informativas de profesores y alumnos

- (T)Inf1 Identificar o describir a personas o cosas en el presente
- (T)Inf2 Describir a personas o cosas en el pasado
- (T)Inf3 Narrar acciones presentes
- (T)Inf4 Narrar acciones pasadas

- (T)Inf5 Verbalizar lo que alguien ha dicho o lo que alguien piensa
- (T)Inf6 Dar explicaciones sobre algo.

### **Información pedagógica del profesor**

- TInfP: clarificar, explicar o definir algo por motivos pedagógicos

### **Respuestas**

- (T)Inf.re.a estar de acuerdo
- (T)Inf.re.b estar en desacuerdo
- (T)Inf.re.c aceptar
- (T)Inf.re.d repetir

Si seguimos la clasificación semántica del predicado según Halliday las funciones (T)Inf1 y (T)Inf2 corresponderían a procesos relacionales o existenciales, las funciones (T)Inf3 y (T)Inf4 a procesos materiales y la función (T)Inf5 a procesos verbales, siempre y cuando los enunciados no se refieran a uno mismo, en cuyo caso tendrían una función personal.

A continuación, pasamos a analizar las distintas subcategorías dentro de la función informativa:

- Identificar o describir a personas o cosas en el presente (Inf1) o en el pasado (Inf2)

La función de identificar o describir en el presente (Inf1) es muy característica del lenguaje de los niños. Es una función también muy utilizada por los padres para que el niño aprenda las primeras palabras que designan a los objetos y personas que le rodean.<sup>31</sup> También es una función fomentada en la clase de lengua extranjera en edades

---

<sup>31</sup> “Nombrar”, según Painter (1999), es una de las primeras funciones que es capaz de realizar el niño cuando aprende su lengua materna.

tempranas, ya que se suele insistir mucho en que el alumno aprenda léxico<sup>32</sup>. Veamos algunos ejemplos del *corpus*:

CHILDES/Eng/Gathburn (52/ 35-37)

35 \*GER: Hey, how about that?\_\$\_S1\$

36 \*GER: That-'s another tree.\_\$Inf1\$

37 \*GER: That-'s a +/\_\$\_Inf1.S2\$

%act: finding a palm tree shape

%add: JAS+

El ejemplo anterior proviene del *corpus* nativo, y observamos cómo Inf1 es una función también característica del contexto del aula en primeras lenguas, donde los niños, identificando cosas, aprenden sobre ellas. Veamos un ejemplo del uso de esta función por parte de los niños en el *UAM-Corpus*:

SE (S2/ 169-172)

169 CH: <x Light or dark? x>\_\$\_H2\$

170 TCH: Dark green\_\$\_TH2.re\$

171 CH: Very..

172 CH: Is dark\_\$\_Inf1\$

En esta clase en concreto los alumnos producen muy poco en la L2 fuera de las respuestas a las iniciaciones de la profesora; sin embargo, una función de iniciación que utilizan frecuentemente en la L1, aunque sea de forma gramaticalmente errónea, es Inf1, como vemos en el ejemplo anterior.

El uso de la función Inf2 es mucho más limitado que el de la función Inf1 en contextos de segunda lengua. De hecho, en el *UAM-corpus*, del que proviene el ejemplo anterior, no aparece ningún enunciado de los alumnos en la L2 con esta función. Tampoco se dan muchos ejemplos en el *corpus* nativo. Esto puede ser debido a que en el contexto del aula se suele promover más la interacción sobre el “aquí” y el “ahora”,

---

<sup>32</sup> Hemos incluido también como Inf1 aquellos enunciados en que el niño identifica algo o describe algo tras una elicitación no verbal de la profesora (es decir, la profesora no pregunta sino que muestra una ficha o los niños saben que se espera de ellos que describan o identifiquen algo). Este tipo de enunciados son distintos de los que siguen a una elicitación verbal, ya que el alumno en este caso no dispone del apoyo verbal que se da en la pregunta.

especialmente en un contexto de L2. A continuación mostramos un ejemplo de esta función en el *corpus*:

CHILDES/Eng/Gathburn (21/ 509)

509 \*GER: *That one was with that one down there.*\_\$Inf2\$

%add: JAS+

- Narrar acciones presentes (Inf3) o pasadas (Inf4)

El uso de estas dos funciones, y en particular de Inf4, en el lenguaje de los niños en la L2, viene dado sobre todo al fomentar los profesores el que los alumnos cuenten una historia que les han contado o leído previamente. White (1977) señala la importancia de la narrativa para aprendices de segunda lengua y la define como “decir lo que ocurrió en el pasado”. Según White, las historias contadas por los niños suelen venir unidas por “and”, “and then” y añade (1977: 273): *...the ability to understand and produce personal narrative in the spoken mode is likely to be a priority for many groups of learners*. La manipulación del discurso, frente al uso de grupos de oraciones sin ningún tipo de relación, tiende a ser más satisfactorio para los estudiantes, pues es evidente el propósito comunicativo de esa actividad.

Ejemplo:

BK (S2/ 76-79)

76 TCH: *Come on!*\_\$TS1\$ *Tell me the story.*\_\$TR3\$

77 CH: *The little old man and the little old woman lived in a red house with a blue roof.*\_\$Inf4\$

78 TCH: *AHA!*\_\$TInf4.re.c\$ *and what did the little old woman have?*\_\$TH3.bo\$

79 CH: *an apple tree.*\_\$H3.re.bo\$

En el ejemplo anterior, se puede observar la gran complejidad de la producción del alumno (no debemos olvidar de que se trata de un niño español de cinco años, en este caso de un colegio bilingüe).

En el siguiente ejemplo observamos el uso de la función Inf3, en un colegio no bilingüe, a partir de la descripción de unas viñetas:

NC-A (S3/ 337-340)

337 TCH: Victor!\_ \$TR2\$  
 338 CH: **Eating the trees.**\_ \$Inf3\$  
 339 TCH: Eating the...? \_ \$TRP2\$  
 340 CH: leaves\_ \$RP2.re\$

- Verbalizar lo que alguien ha dicho o lo que alguien piensa (Inf5) y dar explicaciones sobre algo (Inf6)

Estas dos funciones son más complejas y es más difícil encontrarlas en la producción del alumno en la L2. En el *UAM-Corpus*, en su gran mayoría aparecen en las producciones del colegio inglés:

RC-A ( S3/ 566)

566 NAC: .. **All this class is rich 'cause in the television they said it.**\_ \$Inf5\$ ...

RC-B ( S2/ 140-142)

140 DAV: He got webs inside\_ \$H3.re.bo\$  
 141 TCH: That's right\_ \$TF2.A\$ He has webs inside his hands\_ \$TF2.a.S2\$ doesn't he?\_ \$TIn4\$ And what does he do?\_ \$TH3.bo\$  
 142 DAV: **That's because it's a spiderman.**\_ \$Inf6\$

- Información pedagógica del profesor (TInfP)

Por último, dentro de la función informativa, hay que mencionar el lenguaje utilizado por el profesor para explicar o aclarar algo relacionado con el aprendizaje, tanto en lo relativo a los procedimientos como a los contenidos de tipo lingüístico o de otro tipo.

Bellack et al., 1966 (en Sinclair y Coulthard, 1975) llaman a este tipo de función movimiento estructural (*structuring move*), dentro de su propuesta de las unidades que componen una lección. Como expondremos más adelante, inicialmente propusimos varias subcategorías dentro de esta función, que se redujeron a una tras realizar la prueba de fiabilidad. A continuación, mostramos un ejemplo del uso de esta función:

EQ (S2/ 20-21)

20 TCH: Pablo\_ \$TR1\$ .. listen\_ \$TR1\$ ... **there's a cat on the bed,**\_ \$TInfP\$ **there's a cat on the bed,**\_ \$TInfP.S2\$ .. **on the bed,**\_ \$TInfP.S2\$  
 21 CH: On\_ \$InfP.re.d\$

Si observamos el ejemplo anterior, se podría considerar que el enunciado en negrilla tiene una función reguladora (función pragmática que presentaremos a continuación), pues la profesora está dando indirectamente la instrucción de que el niño dibuje un gato encima de la cama. Hemos distinguido esta función de la función reguladora, considerando que la segunda correspondería a enunciados en los que el profesor da una instrucción específica que el niño debe llevar a cabo en el momento.<sup>33</sup>

Christie (2000) considera dos tipos de fases en el aula de primaria: regulativa (cuando el profesor da instrucciones) e instruccional (centrada en los contenidos). La fase regulativa es fundamental para que funcione el conjunto de la actividad educativa. En nuestra opinión, este registro regulativo es lo que se desarrollaría a través de la función TInfP.

#### **5.2.4. FUNCIÓN PRAGMÁTICA**

Como hemos señalado anteriormente, se trata de la función del lenguaje que le sirve al hablante para interactuar con los demás. En este grupo incluiríamos la función reguladora, la función instrumental y la función interaccional.

##### **5.2.4.1. Función reguladora**

Se trata de la función del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás. Como veremos en este apartado, se han realizado numerosos estudios sobre el uso de este tipo de lenguaje por parte del profesor en el aula. Es una de las funciones más comunes del lenguaje del profesor, junto con la función heurística. Si partimos de la clasificación de Halliday de roles y elementos de transacción (*roles* y *commodities*), esta función corresponde a demandar, al igual que en el caso de la función heurística, pero en este caso no sería demandar información, sino bienes y servicios. Por tanto, en esta función nos vamos a encontrar con pocas respuestas verbales, excepto en su uso por parte del profesor con fines pedagógicos eminentemente

---

<sup>33</sup> Fröhlich et al. (1985) hablan de directivos procedimentales (*procedural directives*) en el discurso de organización del profesor, que equivaldrían a la función TInfP.



lingüísticos donde, como veremos, el profesor está estimulando la respuesta verbal del niño a través de una elicitación distinta de la realizada a través de las preguntas.

#### 5.2.4.1.1. Problemas en la codificación de la función reguladora

A la hora de categorizar la función reguladora nos hemos encontrado con el problema de distinguir cuándo se trataba de esta función y cuándo se trataba de la función heurística. Nuestro criterio para distinguir las no ha sido la realización formal, que en muchos casos puede llevarnos a error. Ya veíamos cómo los enunciados del profesor introducidos por “*Tell me ...*”, aunque por su forma aparentan tener una función reguladora, en realidad realizan una función heurística, ya que están demandando información. También la función reguladora puede tener la forma de una interrogativa y la clave en distinguirlas estaría fundamentalmente en el tipo de respuesta y en el contexto general en que se enuncia.

#### 5.2.4.1.2. Clasificación

Existen numerosas clasificaciones sobre el uso de peticiones o de directivos y la mayor parte de las clasificaciones se han realizado a partir de aspectos formales. Veamos, por ejemplo, la clasificación de Ervin-Tripp (1976a):

-Necesidad: normalmente de los niños a los padres o al profesor. Nosotros hemos clasificado estos actos de habla dentro de la función instrumental, que veremos a continuación.

-Imperativos simples: que se suelen dirigir a subordinados o entre iguales. En el contexto del aula, normalmente, son utilizados por los niños entre sí o de un profesor a un niño, pero no de un niño a un profesor.

-Imperativos indirectos: del tipo “*Could you ...?*”.

-Directivos para pedir permiso: que son característicos del lenguaje de los niños, pero que nosotros hemos clasificado dentro de la función instrumental, como veremos en el próximo apartado.

-Directivos interrogativos: por ejemplo “*Gotta match?*”

-Insinuaciones: cuando los hablantes comparten reglas o hábitos (por ejemplo, *The matches are all gone*). En clase, los niños muchas veces saben qué les está pidiendo el profesor, aunque lo haga de forma indirecta, puesto que comparten hábitos y reglas. Tanto las insinuaciones como los directivos interrogativos pueden no ser interpretados como directivos.

Otra clasificación interesante es la de Blum-Kulka et al. (1989), que dividen las peticiones, según si son más o menos directas, en peticiones directas, peticiones indirectas (que incluyen las sugerencias) e insinuaciones (*hints*).

La clasificación que proponemos en este estudio para la función reguladora es la siguiente:

### **Funciones reguladoras del profesor con fines pedagógicos**

- TRP1      Pedir que el alumno imite
- TRP2      Pedir que el alumno complete
- TRP3      Pedir que el alumno repita

### **Funciones reguladoras de profesores y alumnos**

- (T)R1      Llamar la atención
- (T)R2      Recriminar sobre alguna acción
- (T)R3      Pedir que se realice una acción
- (T)R4      Sugerir que se realice una acción
- (T)R5      Asignar a alguien un rol
- (T)R6      Prevenir
- (T)R7      Ofrecer
- R8          Corregir (específica para el lenguaje del alumno)

#### **5.2.4.1.3. La función reguladora en el lenguaje del profesor**

Como hemos indicado antes, a veces es difícil distinguir entre la función heurística y la función reguladora y, así, en numerosos estudios se propone una categoría que engloba a las dos. De hecho, el término *request* en inglés recoge ambas funciones. El discurso en el aula se centra típicamente en las peticiones del profesor (ya sea en búsqueda de información o de una

acción por parte del alumno), en la respuesta verbal o no-verbal del alumno y en el *feedback* del profesor.

La propuesta de Politzer (1980) sobre la categorización de las peticiones del profesor (*teacher requests*) se centra básicamente en la función reguladora excepto las que denomina “preguntas de información sobre el contenido” (*subject matter information questions*). Politzer (1980) clasifica el uso de peticiones del profesor en los siguientes tipos:

-Imperativos directos

-Preguntas de información sobre el contenido. Politzer las considera órdenes cuyo objetivo es que se dé información sobre algo que ya conoce el que formula la pregunta, en contraste con las preguntas de fuera de la clase. Como ya hemos expuesto antes, hemos considerado este tipo de preguntas dentro de la función heurística, pues piden información, y las hemos clasificado como expositivas, frente a las preguntas “reales”, características de un entorno fuera de clase, que hemos denominado referenciales o libres.

-Preguntas que solicitan una acción

-Peticiones con un uso performativo (“*I want you to...*”)

-Declarativas solicitando una acción

-Peticiones de completar un enunciado (que hemos considerado dentro de la función reguladora pedagógica)

-Peticiones con el uso del “*Let’s...*”

-Uso de “*Your turn*” (cuando se le dice a un alumno que realice una acción que acaba de realizar otro).

Los datos de este estudio muestran cómo la mayor parte de los imperativos usados por el profesor se relacionan con aspectos instruccionales más que con la organización de la clase. El imperativo utilizado en la instrucción lo hemos codificado como una función informativa típica del lenguaje del profesor, como hemos visto anteriormente, y sólo hemos clasificado con

la función reguladora aquellos enunciados que requerían una acción inmediata y que suponían una orden aislada, y no una serie de instrucciones dirigidas a la realización de una actividad.

A continuación, presentamos la clasificación de las funciones reguladoras características del lenguaje del profesor en el aula:

- Funciones reguladoras con fines pedagógicos (TRP1, TRP2 y TRP3)

Según Prator (1969), y siguiendo el modelo conductista, una de las interacciones más típicas en el contexto de segundas lenguas es aquella en la que el profesor da el modelo que el niño debe imitar (TRP1) o en la que el profesor pide que el niño complete el modelo (TRP2).

En el análisis de adquisición de primeras lenguas, algunos estudios con una clara tendencia generativista han señalado la poca importancia que tiene la imitación de los niños en el desarrollo de la lengua. Aitchison (1998) cita el estudio de Ervin (1964), que indica que cuando el niño imita al adulto, sus imitaciones no están más desarrolladas que su lenguaje normal: *There is not a shred of evidence supporting a view that progress toward adult norms of grammar arises merely from practice in overt imitation of adult sentences* (Ervin, 1964:172). Esto no quiere decir, según Aitchison, que la imitación no sea necesaria, sino que es insuficiente: *What is being said is that practice alone cannot account for language acquisition: children do not learn merely by constant repetition of items* (Aitchison, 1998:75). Creemos que estas limitaciones también se deben tener en cuenta en la enseñanza de segundas lenguas, aunque sin dejar de dar importancia a los *drills* y las repeticiones.

Aunque estas tres funciones no fomenten una interacción natural en el aula de L2, son fundamentales en los primeros estadios de aprendizaje, para que el alumno aprenda un léxico y unas estructuras concretas. Veamos algunos ejemplos del *corpus* de cada una de estas funciones:

- Pedir que el alumno imite (TRP1):

MS (S3/ 29-32)

29 TCH: *An elephant?\_ \$TRP1\$*

30 MIR: *An elephant?\_ \$RP1.re\$*

31 TCH: *In my house? No way\_ \$TRP1\$*

32 MIR: No way\_ \$RP1.re\$

El extracto anterior pertenece a una actividad en que varios alumnos intervienen en un diálogo sobre una madre que no permite a su hijo/a que tenga ciertos animales en casa. En muchos casos, aunque el diálogo es muy repetitivo, los niños no son capaces de decir lo que les corresponde en la L2 y el profesor se sirve de las funciones TRP1 (pedir que el alumno imite) o TRP2 (pedir que el alumno complete) para ayudarles. Veamos un ejemplo de esta segunda función en esa misma actividad:

➤ Pedir que el alumno complete (TRP2):

MS (S3/ 175-176)

175 TCH: [Yes\_] \$TRP1\$...very good.\_ \$TF2.A\$ So, she says Fernando is...\_ \$TRP2\$

176 CH: Happy\_ \$RP2.re\$

➤ Pedir que el alumno repita (TRP3)

En muchos casos el profesor quiere que el alumno repita alguna palabra o estructura que ya ha expresado para aprenderla mejor o para que sus compañeros la escuchen de nuevo, es decir, como refuerzo del *input* para los demás.

Ejemplo:

NC-A (S4/ 318-320)

318 DAV: How many?\_ \$H3.bo\$

319 TCH: Fernando,\_ \$TR1\$ sh, sh,\_ \$TR2\$ can you repeat\_ \$TRP3\$ David?\_ \$TR1\$

320 DAV: How many?\_ \$RP3.re\$

En el ejemplo anterior la petición de repetición se hace explícita con el uso de “*Can you repeat?*” En otros casos no se hace tan explícitamente, sino que se vuelve a hacer la misma pregunta o similar.

Ejemplo:

NC-A (S2 /121-124)

121 TCH: ..... Is it long or short?...\_ \$TH2.bo.S2\$

122 MAR: Short.\_ \$H2.re.bo\$

123 TCH: Short.\_ \$TF2.a\$ How is it?...\_ \$TRP3\$

#### 5.2.4.1.4. La función reguladora en el lenguaje del aprendiz

Ellis (1994) señala que se ha prestado mucha atención a las peticiones en el campo de adquisición de segundas lenguas. Se trata de una acción que amenaza la imagen pública<sup>34</sup> (*a face-threatening act*) y por ello requiere mucha experiencia en el uso de la lengua por parte del aprendiz. En lo que respecta a la investigación del uso y desarrollo de peticiones por los niños, Sell et al. (1994) apuntan que la mayor parte de los estudios que relacionan forma y función en el lenguaje de los niños se han centrado en las peticiones, cuyo estudio es muy interesante porque hay muchas formas lingüísticas que pueden tener la función de petición y la selección de una depende de factores sociales, lingüísticos y contextuales.

Es importante mencionar que el término petición (*request*), en el lenguaje del aprendiz, abarca tanto la función heurística (petición de información) como la función reguladora (petición de realización de una acción). Politzer (1980) identifica las siguientes sub-funciones de las peticiones en el lenguaje del alumno: imperativos directos, preguntas y declarativas que solicitan una acción (*"I can't see"*).

Existen numerosos estudios sobre las peticiones o el uso del imperativo por parte de los niños en su desarrollo de la lengua materna (Ervin-Tripp, 1979; Slosberg Andersen, 1990). La mayor parte de estos estudios relacionan la forma con la función. Aunque consideramos que es fundamental establecer este tipo de relación, en el presente estudio, debido a sus características, nos vamos a centrar en la función y sólo vamos a relacionarla con la forma en el caso en que sea importante para distinguir varias funciones.

La clasificación de Ervin-Tripp (1976a), que hemos comentado anteriormente, fue aplicada por Andersen (1990) al desarrollo comunicativo de la L1 y muestra que los niños utilizaban los diferentes directivos dependiendo de los requisitos comunicativos de cada situación. También es interesante el artículo de Sell et al. (1994), que observa diferentes realizaciones formales de las peticiones y la forma en que los niños varían su uso dependiendo del interlocutor.

---

<sup>34</sup> Término utilizado en castellano por Escandell Vidal (1993) para el término *face-threatening act*.

De igual manera, se han llevado a cabo muchos estudios sobre la realización formal de las peticiones en el alumno de L2. Blum-Kulka (1991) indica que la producción de peticiones por parte del aprendiz deriva en parte del conocimiento pragmático general. Sin embargo, cualquier intento de llevar a cabo estas peticiones está limitado por el nivel lingüístico y pragmalingüístico de los alumnos. Blum-Kulka distingue tres fases de desarrollo en la emergencia de la pragmática de la interlengua: una que está orientada hacia el mensaje (fase en la que el aprendiz, con un nivel de principiante, usará cualquier medio lingüístico o no lingüístico para poder comunicarse), otra orientada a la interlengua (fase en la que se desarrolla la interlengua y se manifiestan usos gramaticales y no gramaticales) y una tercera orientada interculturalmente (fase en la que se observa gramaticalidad en el uso pero combinada con una no aceptación socio-cultural y posiblemente pragmalingüística).

Rose (2000), basándose en la clasificación de Blum-Kulka et al. (1989) que hemos presentado anteriormente, divide el tipo de peticiones utilizadas por el aprendiz en directas, indirectas e insinuaciones, y en su estudio observa que la estrategia más utilizada era la petición indirecta. Un dato interesante es que en los niños más pequeños las estrategias más utilizadas eran la petición directa y las insinuaciones. El frecuente uso de las insinuaciones es sorprendente pues se suelen dar bastante tarde tanto en el desarrollo pragmático de la L1 como de la interlengua. Por su parte, Schmidt (1983), en su estudio longitudinal de un aprendiz adulto de inglés como segunda lengua, observa que el aprendiz primero se apoya en fórmulas y en elementos léxicos (del tipo *please*).

Como indica Ellis (1994), la mayor parte de los estudios se han realizado con hablantes adultos y de nivel intermedio o avanzado, centrándose en los grados de cortesía que se muestran en los diferentes usos. Sin embargo, Cathcart (1986) lleva a cabo un análisis del lenguaje de aprendices de inglés como L2 en edad temprana y observa el diferente uso que hacen los niños de las peticiones, dependiendo de si se están dirigiendo a otros niños o a adultos, en cuyo caso hacen un uso más complejo de las mismas.

En el estudio que nos ocupa, los sujetos son niños y, en muchos casos, están en etapas muy iniciales en su aprendizaje de la lengua extranjera, con lo que esperamos un uso muy directo de las peticiones. En cualquier caso, en este estudio no nos vamos a centrar en los diferentes usos de las peticiones, estamos interesados en ver si los niños son capaces de llevarlas a cabo y conseguir su objetivo comunicativo. Además, estudios sobre el uso de peticiones como el de Garvey (1975) muestran que los niños de preescolar usan sobre todo formas imperativas

directas en la lengua materna, con lo cual no podemos esperar la realización de muchas formas indirectas en la L2.

Con conclusiones similares, Politzer (1980) hace un análisis del uso de peticiones en clases de primaria y las clasifica de acuerdo con las estructuras lingüísticas utilizadas para expresarlas. Según Politzer, las peticiones son poco frecuentes en el lenguaje del aprendiz, en comparación con el uso por parte del profesor, y la gran mayoría son imperativos directos, preguntas del tipo “*Can I do the next one, Miss...?*” (que nosotros hemos clasificado dentro de la función instrumental) y declarativas pidiendo que se realice una acción.

#### 5.2.4.1.5. Análisis cualitativo de las diferentes subfunciones dentro de la función reguladora, tanto del lenguaje del profesor como del alumno

- Llamar la atención (R1)

Ya hacíamos referencia en el capítulo II al hecho de que el niño de cinco años suele usar el nombre propio de la persona a la que se dirige muy frecuentemente. También el profesor suele nombrar a sus alumnos frecuentemente en el contexto del aula, para requerir su participación o llamar su atención sobre algún aspecto de organización de la clase. Así pues, podemos decir que se trata de una función muy común y que no precisa de competencia en la L2.

Ejemplo:

SE (S1/ 65)

65 CH: Janet\_ \$R1\$ %L1 ¿puedo hacer pis? L1%\_ \$I2\$

Dentro de esta función también hemos considerado aquellos enunciados en los que el alumno llama la atención del profesor para que le permita participar y suele ser a



través de expresiones del tipo *me, me, me*<sup>35</sup>. Aunque Sinclair y Coulthard (1975) distinguen como distintas funciones cuando los profesores llaman y cuando los niños piden que les llamen, nosotros hemos considerado ambas dentro de la función R1. También Martin (1992) distingue, refiriéndose al contexto del aula, entre los que denomina *classroom summons* (cuando el profesor elige a los alumnos para que respondan), que pueden venir iniciados por el profesor o por el alumno (y en este último caso tendríamos los usos de *me, me, me*) y *ordinary calls*. A continuación, mostramos un ejemplo de los primeros:

NC-B ( S2/ 282-284)

282 CH: *me, me, me, me, me*\_\$R1\$

283 TCH: *Andrea*\_\$TR1\$

284 CH: [%L1 yo quiero salir L1%]\_\$I1\$

Politzer (1980) considera también expresiones tales como “*Your turn*”, que nosotros hemos considerado dentro de la función R5 (asignar a alguien un rol), como típicas del profesor y las incluye dentro de la clasificación de peticiones, como hemos visto antes; sin embargo, la nominación que va con una petición (que nosotros hemos codificado con la función R1) no la considera de forma independiente, sino como parte de la petición en sí.

Asimismo, expresiones como “*Look*” y “*Listen*”, cuando van inmediatamente seguidas de otro enunciado, es decir, cuando se quiere que el oyente preste atención y se usan como marcadores discursivos, han sido categorizadas con la función (T)R1.

- Recriminar sobre alguna acción (R2)

Se trata de una función característica del lenguaje del profesor:

---

<sup>35</sup> En este tipo de enunciados se nos presentó la duda de si debíamos considerarlos de tipo instrumental, ya que el niño está en realidad expresando un deseo, el de participar. Surge de nuevo, por tanto, el problema de la multifuncionalidad de los enunciados, que hemos ido apuntando a lo largo del capítulo. El criterio que hemos adoptado ha sido el considerar que en este tipo de enunciados el niño quiere llamar la atención del profesor para luego contestar a una pregunta o participar en una actividad, frente a otros enunciados en los que el niño no tiene que llamar la atención sino que expresa su deseo directamente. Estos últimos enunciados han sido categorizados con la función instrumental. En cualquier caso, parece claro que enunciados como “*me, me, me...*” tienen claramente una doble función.

RC-A (S1/ 190-191)

190 TCH: Good.\_\$TF2.A\$ That's very quick.\_\$TF2.a.S2\$ Nacho,\_\$TR1\$ **you're not sitting down properly.\_\$TR2\$ Sahil\_\$TR1\$**

191 SAH: Chewing gum\_\$Inf1\$

Como se puede observar en el ejemplo anterior, la función de recriminar no tiene por qué realizarse con una estructura imperativa. Así, podemos encontrar estructuras declarativas, como en el ejemplo anterior, o interrogativas, como en el siguiente ejemplo, que proviene de la misma profesora:

RC-A (S1/ 198)

198 TCH: Yeah?\_\$TRP2\$... **Are you being silly over there?\_\$TR2\$...**

En este ejemplo, la profesora obviamente no está preguntando a los alumnos si están haciendo el tonto, sino que les está llamando indirectamente la atención. En algunos casos, fue el contexto textual y el apoyo de las imágenes en la grabación en vídeo lo que nos condujo a codificar con una función y no otra, cuando se daban varias interpretaciones posibles. A continuación, mostramos otro enunciado de la misma profesora, que interpretamos como una recriminación gracias al contexto:

RC-A ( S3/ 421)

421 TCH: Finley,\_\$TR1\$ **what are you doing on the floor?\_\$TR2\$**

Aunque, como hemos indicado, se trata de una función muy característica del lenguaje del profesor, también encontramos realizaciones por parte de los niños, como ilustramos en el siguiente ejemplo:

RC-A ( S3/ 454)

454 NAC: Donna,\_\$R1\$ **you move me.\_\$R2\$** Look what I do now.\_\$R1\$ Yes, now I put a pen\_\$P6\$

Sin embargo, como veremos en el próximo capítulo, en la mayoría de los contextos, excepto en el colegio inglés (RC), del que proviene el ejemplo anterior, la mayor parte de las realizaciones de esta función se dan en español.

- Pedir que se realice una acción (R3)

Se trata de la expresión de cualquier demanda de realizar una acción. Ésta es también una función muy característica del profesor en el contexto del aula. Una de las situaciones básicas del uso del lenguaje oral que plantean Florin et al., 1985 (en Monfort et al., 1996) es la del lenguaje del profesor para dirigir a los niños en sus actividades. La función TR3 y otra función específica del lenguaje del profesor en que el profesor presenta la tarea, la función TInfP, son características de este tipo de situaciones.<sup>36</sup>

Ejemplo:

BK ( S1/ 110)

110 TCH: Adam please, *\_\$TR1\$ can you put your hand down?\_\$TR3\$ You are all the time putting your hand up, right?\_\$TS3\$ I am, I'll make the questions, so just put your hand down,\_\$TInfP\$ ok?\_\$THP2\$ A pan, we use for cooking,\_\$TInf3\$ And these?\_\$TS1\$ What are these?\_\$TH3.bo\$*

Como se puede observar en el ejemplo anterior, y al igual que en el caso de la función TR2, la realización puede llevarse a cabo mediante otras estructuras distintas del imperativo.

Aunque Sinclair y Coulthard (1975) consideran que las entradas (*cues*) de los profesores no son directivos, pues por ejemplo el enunciado *hands up* no implica que todos los niños levanten la mano, nosotros las hemos codificado con la función TR3, pues están igualmente requiriendo la realización de una acción.

Como veremos en el siguiente capítulo, también es ésta una función que los niños suelen llevar a cabo en la L1. Asimismo, si observamos la totalidad de las realizaciones de esta función por los alumnos en la L2 en uno de los grupos del colegio inglés (RC), se aprecia que el uso más frecuente para llevar a cabo esta función es el imperativo:

---

<sup>36</sup> Ya hemos expuesto anteriormente los criterios que hemos seguido para distinguir ambas funciones.

1 ing to carry on\_\$TINFP\$ CH: It's sunny\_\$R3\$ ((asking the teacher to change the picture))  
TCH: Oh, you're right.\_\$TR3.re.c\$

2 o,\_\$R1\$ you forgot to add a housepoint.\_\$R3\$ Alberto,\_\$R1\$ you forgot to add a h

3 \$ Pablo: I got lots of blue.\_\$P6\$ Wait\_\$R3\$ Nacho: Now, I need a pencil.\_\$I1\$

4 that no, like that no.\_\$R3\$ Like this.\_\$R3\$ ... I'm going to put a church\_\$P2\$

5 like that\_\$P1.re.b.S2\$ Nacho: Open it\_\$R3\$ Pablo: No\_\$R3.re\$ TCH: Open it.\_\$

6 a: No.\_\$P5.re\$ Why?\_\$H3\$ Wait a moment,\_\$R3\$ wait a moment\_\$R3.S2\$ ... You cheat

7 true\_\$H5.re.b\$ Pablo: No, put it here.\_\$R3\$ Like that no, like that no.\_\$R3\$ Li

8 you put the six and the nine?\_\$H1\$ Wait\_\$R3\$ ... Seven, eight, nine, ten, eleven

9 here.\_\$R3\$ Like that no, like that no.\_\$R3\$ Like this.\_\$R3\$ ... I'm going to pu

ven, twelve, thirteen\_\$P8\$ .. No, wait.\_\$R3\$ One, two, three, four, five, six, s

ardo: Ssskin.\_\$S1\$ You have to write it\_\$R3\$ Alberto: You know Eduardo?\_\$R1\$ I

uel is passing you\_\$P5\$ .. Eh, copy me,\_\$R3\$ copy me.\_\$R3.S2\$ Come on\_\$F5\$ .. I

- Sugerir que se realice una acción (R4)

Koike (1996: 260) propone la siguiente definición de esta función, que es también característica del lenguaje del profesor:

*Suggestions are speech acts that are made presumably in the best interest of the listener, usually to help the listener toward some goal that the latter desires or is assumed to desire. Suggestions are sometimes made in the best interest of the speaker as well.*

Expresiones como “I suggest...”, “Why don't you...?” o “you can ...” son formas típicas de hacer una sugerencia.

Ejemplo:

NC-B ( S1/ 15-16)

15 TCH: Yes.\_\$TF2.a\$ ... So,\_\$TS1\$ Javier,\_\$TR1\$ you know that this is orange.\_\$TInfP\$  
Now,\_\$TS1\$ you can ask: is it an animal, is it...?\_\$TR4\$

16 JAV: Is it a lion?\_\$H1\$

En este ejemplo, observamos que la profesora está haciendo una sugerencia al alumno para que formule una pregunta. La respuesta del alumno es a la vez una iniciación a través de una pregunta, por lo que la hemos categorizado como función heurística y no como respuesta a la función reguladora. A continuación, mostramos un ejemplo de esta función realizada por un alumno:

RC-A ( S5/ 141-143)

141 TCH: Oh, beautiful!\_ \$TF2.A\$ That's lovely,\_ \$TF2.a.S2\$ you can decorate it in colours and do different patterns.\_ \$TR4\$ ((level tone))

142 CH: Yeah\_ \$R4.re.c\$

143 CH: **You can colour it\_ \$R4\$**

- Asignar a alguien un rol (R5)

Se trata de una función característica de los niños cuando están realizando algún juego:

RC-B ( S3/ 72)

72 CH: **It's my turn,\_ \$R5\$** Yumi.\_ \$R1\$ It's my tum\_ \$R5.S2\$

A continuación, mostramos un ejemplo similar del uso de esta función por parte del profesor:

RC-B ( S3/ 21-22)

21 TCH: ((annoyed)) Exactly the same.\_ \$TR2\$ Roll your dice and jump on the square.\_ \$TR3\$ And if you land on a leaf that tells to go back\_ \$TInfP\$...**Pedro's go\_ \$TR5\$**

22 PED: Ok\_ \$R5.re\$ ((rolls the dice)) Two\_ \$Inf1\$

Hemos categorizado el uso del vocativo como TR5 cuando el profesor llama a un alumno para que represente a un personaje o adopte un rol en la clase, como ya hemos expuesto anteriormente.

NC-B (S3/ 37-39)

37 TCH: ... Mmm, so we need a big [house]\_ \$TR1\$

38 CH: [me, me !]\_ \$R1\$

39 TCH: **Andrea,\_ \$TR5\$ Beatriz\_ \$TR5\$ and Sara.\_ \$TR5\$**

En el ejemplo anterior los niños van a representar "*The three little pigs*" y la profesora asigna a tres alumnas el rol de hacer el papel de una de las casas.

- Prevenir (R6)

La función de avisar o prevenir sobre algo es una función que los alumnos suelen llevar a cabo en la L1 en aquellos contextos en los que no tienen suficiente exposición a la L2. En algunos casos, los niños utilizan estrategias en la L2 para avisar o prevenir, que suelen haber copiado de su profesor, como contar hasta diez para indicar que se acaba el tiempo para responder.

Ejemplo:

NC-B (S2/ 287-291)

- 287 TCH: *yellow scissors, \_\$TF2.a\$ very good, \_\$TF2.a.S2\$ yellow come on! \_\$TR3\$ Come on Andrea! \_\$TR3.S2\$ ((tch's clapping))*
- 288 CH: *one, two, three, four, five, six, seven, nine, ten \_\$R6\$*
- 289 CH: *%L1 cero L1% \_\$R6\$*
- 290 CH: *one, two, three, four, five, six, seven, nine, ten! \_\$R6\$*
- 291 TCH: *the scissors and the colour, come on \_\$TF5\$*

En este ejemplo, la profesora está instando a la alumna a que realice una actividad y los demás niños le están previniendo de que se le está acabando el tiempo.

- Ofrecer (R7)

También se trata de una función que se suele dar con más frecuencia en el lenguaje del profesor que en el de los alumnos.

Ejemplo:

RC-A (S3/ 76)

- 76 TCH: *Do you want me to wind it up for you? \_\$TR7\$ Can you show everybody your yoyo? \_\$TR3\$ ((teacher goes to talk to somebody who's just come in))*

En el caso de los alumnos, como veremos en el capítulo siguiente, esta función también suele ser más frecuente en la L1. A continuación, mostramos un ejemplo de esta función en la L2 como parte de un juego de rol en que un niño hace de cartero y le ofrece un paquete a otro. Se puede observar, además, que se trata de un juego de rol, pues la profesora evalúa la producción lingüística del niño:

MS (S3/ 168-169)

168 LUI: *This is for you.*\_\$R7\$

169 TCH: *Good boy,*\_\$TF2.A\$ Luis\_\$TR1\$ *So, he opens the bag*\_\$TR3\$...and what's inside?\_\$TH3.bo\$

- Corregir (R8)

Aunque hemos considerado la función de corregir como una función eminentemente pedagógica y típica del profesor y la hemos clasificado dentro de la función de *feedback*, que veremos más adelante, hemos creado una categoría específica para lenguaje de los niños. Dentro de la categoría R8 hemos considerado tanto cuando el alumno evalúa positiva o negativamente como cuando corrige, aunque ambas funciones las hemos separado en la clasificación que hemos hecho del lenguaje del profesor.

Ejemplo:

NC-A ( S4/ 321-324)

321 TCH: *Eight cookies,*\_\$TH3.re.bo\$ *eight,*\_\$TH3.re.bo. S2\$

322 DAV: (( *Counts the cookies* )). *No.*\_\$R8\$

323 TCH: *No?*\_\$TF2.b.re.c\$ *Seven*\_\$TH3.re.bo\$

324 CH: *No,*\_\$R8\$ *ten cookies*\_\$R8\$

En este ejemplo, la profesora finge no saber cuántas galletas hay para provocar que los alumnos utilicen la función de corregir.

Es importante señalar, en lo que se refiere a esta función, que autores como McTear (1985) encuentran muy pocas correcciones en el lenguaje de sus sujetos de cuatro y cinco años. Quizá, el hecho de que nuestros sujetos sean aprendices de una segunda lengua les hace estar más conscientes desde el punto de vista metalingüístico, y de ahí que realicen más correcciones. A continuación, mostramos otro ejemplo de la realización de esta función por parte de los niños:

BK ( S2/ 115-117)

115 TCH: *A hat,*\_\$TF2.a\$ *Belen and what has she got on the hat,*\_\$TH3.bo\$ *Belen?*\_\$TR1\$

116 CH: *A flowers*\_\$H3.re.bo\$

117 CH: *three flowers*\_\$R8\$

#### 5.2.4.2. Función instrumental

Al igual que la función reguladora, se trata del uso de la lengua para demandar bienes y servicios. Se define como el uso del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás, pero en este caso para beneficio propio. Se trata de una función más característica del niño, mientras que la función reguladora veíamos que era muy característica del adulto y, en el contexto concreto que estamos trabajando, del profesor. Hemos distinguido esta función de la función reguladora, siguiendo los criterios de Halliday, por la importancia que ambas tienen en el lenguaje infantil, aunque las dos tienen como objetivo demandar bienes y servicios.<sup>37</sup>

Hemos clasificado la función instrumental en dos tipos:

- (T)I1      Expresar un deseo de que alguien haga algo para beneficio propio
- (T)I2      Pedir permiso

##### 5.2.4.2.1. Función instrumental en el lenguaje del alumno

- Expresar un deseo de que alguien haga algo para beneficio propio (I1)

Marcos et al. (1997) establecen la siguiente clasificación de las peticiones de los niños, que en este caso equivaldrían a nuestra función instrumental:

➤ Ordenes directas	“Give me that”
➤ Imperativos truncados	“The cow”
➤ Expresiones de deseo o necesidad personal	“I want the cow”
➤ Alusiones	“Oh, the cow”
➤ Insistencia	“But yes!”

---

<sup>37</sup> De hecho, Searle (1976) considera las peticiones y las órdenes la misma función ilocutiva: hacer que los oyentes lleven a cabo una acción. También Cathcart (1986) agrupa las funciones que hemos denominado “reguladora” e “instrumental” en lo que ha venido a llamar función de control.



Ellis (1992) lleva a cabo un estudio longitudinal en el que analiza el progreso de dos niños que aprenden inglés como segunda lengua en un contexto de aula. Ellis observa que al principio pedían los objetos con enunciados del tipo “*pencil, please?*”, después aparecía el imperativo y a continuación usos como “*Can I have...?*”. Sin embargo, como hemos expuesto antes, los niños de preescolar suelen usar formas de imperativo directas en la lengua materna, y por consiguiente, no son esperables otros enunciados más complejos en el uso de la L2.

- Pedir permiso (I2)

La función de pedir permiso se usa muy frecuentemente en inglés por todo tipo de alumnos, pues suelen utilizar la fórmula típica “*Can I go to the toilet?*”, que es característica de los primeros usos de las peticiones por parte del aprendiz (Schmidt, 1983).

A continuación, mostramos algunos ejemplos de las funciones I1 e I2 en el *corpus*:

RC-A ( S3/ 277-278)

277 PAB: *Give me a pencil.\_\$I1\$ Eh! Give me a pencil.\_\$I1.S2\$*

278 CH: *No\_\$I1.re*

EQ ( S2/ 349-350)

349 CH: *I can the toilet?\_\$I2\$*

350 TCH: *Ok\_\$TI2.re\$*

Como hemos indicado antes, el uso de fórmulas es uno de los primeros pasos en la producción en la L2. La fórmula utilizada para pedir permiso para ir al servicio es muy fomentada en contextos de segundas lenguas, hasta el punto de que los alumnos saben que muchas veces no pueden ir al servicio si no piden permiso en la L2.

#### 5.2.4.3. Función interaccional

La función interaccional consiste en el uso del lenguaje para relacionarse socialmente con los demás. La hemos clasificado en cuatro categorías que pasamos a describir brevemente:

- (T)In1 Saludar

- (T)In3 Dar las gracias

Las funciones de saludar y dar las gracias constituyen unas de las funciones más sencillas de realizar para los alumnos en la segunda lengua, ya que se llevan a cabo a través de expresiones formulaicas que se suelen enseñar desde el principio:

SE ( S1/ 1-2)

- 1 TCH: Christian\_ \$TR1\$ Kevin\_ \$TR1\$ sit down\_ \$TR2\$ David\_ \$TR1\$ look at me\_ \$TR3\$ Look at me!\_ \$TR3\$ Everybody\_ \$TR1\$ Javier\_ \$TR1\$ %L1 hombre por favor estar eh L1\_ \$TR2\$ Look at me!\_ \$TR3\$ Good afternoon\_ \$TIn1\$ everybody\_ \$TR1\$
- 2 CH: Good afternoon\_ \$In1\$

SE ( S1/ 3-5)

- 3 TCH: How are you?\_ \$TH3\$
- 4 CH: Fine\_ \$H3.re\$ thank you\_ \$In3\$ and you?\_ \$H3\$
- 5 TCH: Today...Oh sorry,\_ \$TIn2\$ fine\_ \$TH3.re\$ thank you\_ \$TIn3\$ Today it's ...\_ \$TRP2\$

En el último ejemplo, se puede observar que la interacción parece ser prototípica del comienzo de una sesión en esta clase. Este hecho se aprecia en la reacción de la profesora, que no proporciona *feedback* a la respuesta del niño, sino que continúa con su discurso, aunque luego se da cuenta y rectifica.

- (T)In2 Disculparse

Se han realizado numerosos estudios sobre la función del lenguaje para establecer relaciones sociales, y en particular se ha estudiado mucho la función de disculparse. Ellis (1994: 174-178) presenta un resumen de los estudios sobre el uso de esta función en la L2. Aunque tanto las peticiones como las disculpas se consideran acciones que amenazan la imagen pública (*face threatening acts*), las estrategias para disculparse parecen ser bastante similares en las distintas lenguas (Olshtain, 1989; en Blum-Kulka et al.; en Ellis, 1994).

Olshtain y Cohen (1983; en Ellis, 1994) observan las siguientes estrategias para disculparse:

- Expresar una disculpa
- Dar una explicación por la situación
- Reconocer la propia responsabilidad

- Ofrecer una solución
- Prometer que no volverá a ocurrir

Sólo la primera se considera una estrategia directa. El resto son estrategias indirectas, que no vamos a encontrar frecuentemente en el lenguaje de los alumnos en la L2. De hecho, el estudio de Rose (2000) muestra que el tipo de estrategias indirectas que hemos mencionado antes sólo aparecen en el lenguaje de los alumnos de nivel más alto, mientras que las directas se dan en el lenguaje de todos los alumnos.

Una crítica que hace Ellis (1994) de los estudios realizados sobre disculpas es que los datos se recogieron con métodos tales como completar un discurso escrito o a partir de una actividad de juego de rol, pero no se recogieron datos de forma natural<sup>38</sup>.

A continuación, mostramos los ejemplos encontrados en nuestro *corpus* de la función In2 en el lenguaje de los alumnos, seleccionados con el programa *Wordsmith*:

- 1    *tn't do that\_\$TR2\$ Megna: I didn't see\_\$In2\$ TCH: But you alwa . Pablo is righ*  
       12,181    *c:\ana-te~1\rc-cris.txt*        66
- 2    *. on . the . carpet\_\$TR2\$ Lupi: Sorry.\_\$In2\$ Jacomo was, Jacomo first.\_\$P5\$ He*  
       10,142    *c:\ana-te~1\rc-kat.txt*        94

En el *UAM-corpus* tan sólo se dan estos dos ejemplos, y los dos corresponden al colegio inglés. Por lo tanto, se trata de una función muy poco representativa en el *corpus*.

- (T)In4        Otros usos interaccionales

En esta función hemos incluido aquellos usos de la lengua cuya función es eminentemente social pero con un significado distinto a saludar, disculparse o dar las gracias. Entre ellos hemos incluido, por ejemplo, ciertos usos de preguntas coletilla por el profesor, cuando no espera una respuesta del alumno (en cuyo caso las hemos considerado heurísticas). También el uso de *ok?* se podría considerar interaccional

---

<sup>38</sup> Sin embargo, hay que admitir que ciertas realizaciones no aparecerán a menos de que se induzcan.

cuando no se usa para comprobar que los niños han entendido algo (en cuyo caso lo hemos clasificado dentro de la función heurística, como ya hemos visto).

Ejemplo:

RC-A ( S1/ 202)

202 TCH: No.\_\$TH1.re.c\$ Okay.\_\$TS1\$ While we are going out to play have a think and when we come back you tell me.\_\$TR3\$ ok?.\_\$TIn4\$

A continuación, mostramos un ejemplo del uso de *ok?* en el mismo grupo, con la función heurística THP2:

RC-A (S2/ 5)

5 TCH: That's just to hold that in place.\_\$TH3.re\$ Ok?.\_\$THP2\$ It's just so that it doesn't fall.\_\$TH3.re.S2\$ Andreas is asking what that little black dot is.\_\$TS1\$ That's to hold this, the weather chart wheel.\_\$TInfP\$ Ok?.\_\$THP2\$ ...

En cuanto al uso de preguntas coletilla, pueden tener la función In4 cuando no se trata de preguntas de confirmación por parte del hablante, sino que se usan como marcadores con una entonación descendente. En caso contrario, tendrían la función heurística H5. A continuación, mostramos un ejemplo de cada una de ellas en el discurso de una de las profesoras del colegio inglés:

RC-A ( S3/ 315)

315 TCH: Wauu.\_\$TP7\$ She lived very old, didn't she?.\_\$TIn4\$ She was lucky to live so old.\_\$TInf2\$

RC-A ( S3/ 374-375)

374 TCH: ... It's a very sad day and it makes us sad and it makes us cry.\_\$TInfP\$ doesn't it Stelvio?.\_\$TH5\$

375 STE: Yeah.\_\$H5.re\$

Asimismo, por parte de los alumnos, se observa un frecuente uso del enunciado *¿vale?* en la L1, que también hemos codificado con una función interaccional:

RC-B ( S3/ 117-118)

117 CAS: ... %L1 ... , tiras L1%\_\$R3\$ %L1 ¿vale? L1%\_\$In4\$ %L1 Ya está L1%\_\$R3\$

118 LUP: One, ...

También aparecen ejemplos, como el que mostramos a continuación, del uso de *Ok?* por parte de los alumnos:

RC-A ( S3/ 438-440)

438 PAB: ... I gon to show you the rubber.\_\$P2\$ *Ok?*\_\$In4\$

439 AME: *What?*\_\$H4\$

440 NAC: Look...

Por último, hay que mencionar que la función In4 es siempre una función de iniciación. Si se trata de un segundo turno interaccional, lo hemos categorizado como respuesta (*.re.c*)

#### 5.2.5. “FUNCIONES PEDAGÓGICAS” DE *FEEDBACK* EN EL LENGUAJE DEL PROFESOR Y OTRAS FUNCIONES DE RESPUESTA.

Como ya hemos señalado anteriormente, en líneas generales hemos categorizado el segundo turno en la interacción, ya sea por parte del profesor o de los niños, con el código de la función del primer turno seguido de *.re* (respuesta) y, en algunos casos, hemos subcategorizado el tipo de respuesta. El otro grupo de enunciados correspondientes al segundo turno son propios del *feedback* profesor y los hemos categorizado como TF1, TF2, TF3, TF4 y TF5, que pasaremos a describir a continuación.

##### 5.2.5.1. La función de respuesta

Ya hemos observado antes que a una función heurística le corresponde una respuesta verbal. Sin embargo, hay otras funciones que no exigen una respuesta pero suelen ir acompañadas de un segundo turno. A continuación, mostramos el tipo de enunciados que nos solemos encontrar en este segundo turno:

###### 5.2.5.1.1. La respuesta a las funciones reguladora e instrumental

Marcos et al (1997), en su análisis de la forma en que los niños usan las peticiones en la L1, observan que la respuesta del adulto puede ser:

- satisfacción de la petición
- aclaración (*What do you want?*)
- rechazo de la petición

El acceder o no acceder a una petición puede ir o no acompañada de palabras. Nosotros no hemos distinguido distintas respuestas a las peticiones porque no nos interesaba tal nivel de detalle en cada función, dado el amplio número de funciones a analizar.

Coulthard (1977) describe los pares adyacentes como la unidad estructural básica en la conversación. Pone como ejemplos: saludo-saludo, pregunta-respuesta, pedir-dar, pedir información-dar información, ofrecer-aceptar, ofrecer-rechazar. Richards (1980) señala que se suelen tratar todos los pares adyacentes como si se limitaran a pedir información-dar información y a los alumnos se les enseña sobre todo a responder a preguntas cerradas (en que deben contestar sí o no más la repetición del verbo auxiliar utilizado en la pregunta). Según Richards, en los cursos de lenguas suele faltar la práctica de pares tales como pedir-dar.

Asimismo, existen varios estudios sobre el uso del rechazo (Beebe et al. 1990). Ellis (1994) apunta que el rechazo se da en forma de respuesta a actos ilocutivos tales como ofrecimientos, invitaciones, peticiones y sugerencias.

En nuestro estudio, la respuesta verbal a una función reguladora o instrumental se ha marcado simplemente con el código de la función seguida de *.re*

#### 5.2.5.1.2. La respuesta a las funciones personal e informativa

Entre las respuestas a estas funciones hemos considerado cuatro tipos, aunque el tercero y el cuarto se pueden aplicar, en realidad, a cualquier tipo de función:

- re.a: estar de acuerdo

RC-A ( S3/ 101-102)

101 PAB: ((plays with yoyo)) *It's very hard\_ \$P1\$*

102 TCH: *Yes, it's very hard.\_ \$TP1.re.a\$ ...*

- re.b: estar en desacuerdo

RC-B ( S3/ 27-28)

27 PED: ((rolls the dice)) *Six...\_ \$Inf1\$ One, two, free, four, five, six\_ \$P8\$...%L1 Voy ganando L1%\_ \$P6\$*

28 CH: *%L1 No, yo voy ganando L1%\_ \$P6.re.b\$*

- re.c: aceptar una respuesta (*acknowledgement*)

RC-A ( S3/ 3-4)

3        *SOF: I have a barbie bycycle.\_\$P3\$ ((children talk at the same time))*

4        *TCH: I know\_\$TP3.re.c\$ but who has a real bycycle?\_\$TH3\$ ...*

También la función re.c puede seguir a otras funciones; por ejemplo, puede ser una función de respuesta a una respuesta, a su vez, de una función heurística:

RC-A ( S3/ 683-685)

683      *TCH: Playing?\_\$TH3.re.c\$ But what were you playing with?\_\$TH3\$ Donna,\_\$TR1\$ sit down so everybody can see\_\$TR3\$*

684      *AND: The girls had to catch us\_\$H3.re\$*

685      *TCH: The girls had to catch the boys.\_\$TH3.re.c\$ But how did you cut your hand?\_\$TH3\$*

- re.d: repetir

Ya expusimos en el capítulo II que las situaciones más características en la interacción niño-adulto incluían la repetición que hacía el niño del lenguaje del adulto (Monfort et al. 1996).

También hemos planteado antes la importancia de la repetición del aprendizaje para su aprendizaje y hemos mencionado el uso de la repetición o imitación inducida por el profesor (TRP1). Sin embargo, puede ser que el niño repita de forma espontánea y voluntaria lo que ha dicho alguien para de alguna manera practicar la lengua. Genesee (1994) también observa que los niños tienen la tendencia de repetir, simplemente con el objetivo de practicar algo nuevo para ellos.

Foster (1990) destaca la importancia de las repeticiones en el lenguaje de los niños como elemento de cohesión. Cita el trabajo de Bloom et al.(1976) que ven la repetición de parte o de todo el enunciado del adulto como una muestra temprana de cohesión en el lenguaje del niño; estos autores también observan la tendencia a repetir el sintagma nominal cuando se está hablando de un objeto. Asimismo, en las taxonomías de Dore (1975, 1978) existe una categoría de respuesta que denomina “repetición del enunciado anterior” (*repetition of prior utterance*). Aunque se trata de una categoría

basada en la similitud formal, aparece también en categorizaciones de funciones comunicativas.

Tras observar nuestros datos, encontramos que muchos de nuestros sujetos parecen repetir enunciados de la profesora o de los compañeros con el objetivo de aprender la palabra o enunciado que repiten, o también porque es muy frecuente que la profesora les mande repetir y entonces también lo hacen en otras situaciones de forma voluntaria.

#### 5.2.5.1.3. Algunas apreciaciones sobre la categorización de las respuestas en el presente *corpus*

Cuando se dan varias respuestas de varios alumnos a una pregunta las hemos numerado como *.re1*, *.re2*, etc... y cuando un niño repite lo que ha dicho otro lo hemos categorizado como *.re.d*. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

NC-A ( S2/ 29-31)

29 TCH: Two...?\_ \$TRP2\$

30 RAQ: *Small eyes*.\_ \$RP2.re1\$

31 CH: *Big eyes*\_ \$RP2.re2\$

NC-A ( S2/ 26-28)

26 TCH: So, it's one small eye.\_ \$TInf1\$

27 RAQ: Two.\_ \$R8\$

28 CH: Two.\_ \$R8.re.d\$

Por último, hay que destacar que, frente a las funciones de *feedback* que analizaremos a continuación, las funciones de respuesta que hemos analizado en este apartado no esperan ningún tipo de respuesta o enunciado posterior.

#### 5.2.5.2. La función de *feedback* del profesor

Frente a las funciones expuestas en el apartado anterior, que se dan tanto en el lenguaje del profesor como en el del alumno, este tipo de *feedback* es característico del profesor y se trata de un uso del lenguaje que espera una respuesta de algún tipo, ya sea verbal o no verbal, por parte del alumno.



En nuestra opinión, y como trataremos de mostrar en el próximo capítulo con datos cuantitativos, el lenguaje del profesor, y en concreto el tipo de *feedback* que da a sus alumnos, es fundamental para promover el desarrollo de la competencia funcional del aprendiz en la L2.

#### 5.2.5.2.1. Clasificación del *feedback* pedagógico del profesor

Hemos considerado cinco tipos de *feedback*:

- TF1 (expansión o comentario sobre el enunciado expresado por el alumno que le anima a continuar con su discurso)

Ejemplo:

RC-A ( S3/ 33-35)

33 ALB: *because the battery's finished\_*\$H3.re\$  
 34 TCH: *Oh, you need to get new batteries\_*\$TF1\$  
 35 ALB: *I can take this one\_*\$P1\$

- TF2.a ( evaluación de la producción del alumno de forma positiva)

Ejemplo:

RC-A ( S3/ 301-302)

301 PAB: *Mum put the..wallpaper on the wall\_*\$H3.re.bo\$  
 302 TCH: *Good.\_*\$TF2.A\$ ...

- TF2.b ( evaluación de la producción del alumno de forma negativa)

Ejemplo:

RC-A ( S3/ 529)

529 TCH: *No, scardy isn't a word.\_*\$TF2.B\$ *Scared.\_*\$TF3\$

Debemos dejar claro que la evaluación positiva o negativa se refiere tanto a la evaluación del uso de la lengua como del contenido del mensaje producido por el alumno.

- TF3 ( corrección de la producción del alumno)

Ejemplo:

RC-A ( S3/ 529)

529 TCH: No, scardy isn't a word.\_\$TF2.B\$ Scared.\_\$TF3\$

- TF4 ( dar al alumno una pista para contestar)

Ejemplo:

RC-A ( S1/ 7)

7 TCH: ... Yes, where does the bread come from: plants or animals?\_\$TH2.bo\$ You remember what it's made from?\_\$TS1\$ It's made from wheat.\_\$TF4\$....

- TF5 ( animar al alumno a responder o a realizar una acción)

RC-B ( S1/ 65)

65 TCH: See if you can read the words and put them in the order\_\$TR3\$... Come on!\_\$TF5\$ ...

Sobre el *feedback* del profesor se han realizado numerosos estudios. Sinclair y Coulthard (1975) únicamente analizan el *feedback* de tipo evaluativo en el discurso del profesor, que clasifican de la siguiente manera:

ACTOS	aceptar ("yes", "no", "fine", "good" o repetición de una respuesta)
	<b>evaluar</b> (núcleo)
	comentar

Sin embargo, para Richards y Lockhart (1994) el *feedback* del profesor es fundamental no sólo para que los aprendices sean conscientes de su producción en la L2 sino también como base para incrementar la motivación. Estos autores identifican las siguientes subfunciones dentro de la función de *feedback*:

➤ *Feedback* sobre el contenido

- aceptar una respuesta correcta (que nosotros hemos codificado como TF2.a)
- indicar una respuesta incorrecta (que hemos codificado como TF2.b)

- elogiar: “*An excellent answer*” (que en este estudio también hemos codificado como TF2.a)
- repetir (que, según el contexto, hemos considerado evaluación positiva o la intención de fomentar que el niño siga hablando, TF1, o simplemente el admitir la respuesta, .re.c)
- criticar (que hemos incluido dentro de evaluación negativa, TF2.b)

Como veremos más adelante, en este estudio hemos codificado dentro de la misma categoría (o bien como TF2.a o bien como TF2.b) la evaluación positiva y negativa tanto de la forma como del contenido, ya que distinguirlas muchas veces no era posible, pues el profesor estaba evaluando ambos aspectos.

➤ *Feedback* sobre la forma

- pedir al alumno que repita lo que ha dicho
- decir el error y pedir al alumno que se autocorrija (que hemos codificado como TF2.b)
- comentar un error y explicar por qué está mal (que hemos codificado como TF3)
- pedir a otro alumno que corrija el error
- usar un gesto para indicar que se ha cometido un error (que hemos codificado como TF2.b)

En este estudio se han codificado como TF3 aquellos enunciados en que el profesor corregía directamente tanto contenido como forma.

Lyster, R. (1998) analiza el uso de distintos tipos de repetición como *feedback* correctivo. Sin embargo, los ejemplos que presenta (*We is finished?*, de forma aislada, y por ejemplo *You can't say "I am gone"*, en este caso acompañado de pistas metalingüísticas) nosotros los clasificaríamos como evaluativos, y no correctivos, ya que el profesor está indicando al alumno que lo que ha dicho no es correcto, pero no le está dando la respuesta correcta.

En su análisis de la conversación entre un niño de tres años y su madre, Butt (1989) señala que la corrección explícita, frente a la guía (*guidance*), no es una estrategia tan buena como se podría pensar. Entiende que da una orientación negativa al intercambio comunicativo, ya que llama la atención sobre un error, más que reafirmar los éxitos comunicativos del niño.

Ya hemos apuntado antes la visión de Aitchison (1998) sobre la falta de eficacia de las repeticiones y expansiones por parte de los padres. Sin embargo, la mayoría de los estudios,

como el de Cazden, 1972 (en Aitchison, 1998) se suelen basar en el análisis de la longitud media del enunciado y de la complejidad gramatical (y no suelen estudiar otros aspectos lingüísticos). En nuestra opinión, y también en contextos de segundas lenguas, hay que tener en cuenta el factor motivación, sobre todo en el caso de las expansiones. El hecho de que el profesor expanda lo que ha dicho el alumno le muestra a este último que su mensaje ha sido captado y comprendido.

Sokolov et al. (1994) señalan que, según los empiricistas, los elementos más poderosos del *input* son los *recasts*: las respuestas a las oraciones del niño con versiones corregidas o alternativas, que ya introducíamos en el capítulo II. Este tipo de señales son fundamentales en el lenguaje del profesor, sobre todo para indicar al alumno que su mensaje está siendo recibido. El tipo de *feedback* en el que se centran otras teorías relacionadas con la GU es el *feedback* correctivo, que es quizá el que menos nos interesa en este tipo de estudio que analiza el desarrollo funcional y no formal del lenguaje.

Por su parte, Fröhlich et al (1985) presentan varios tipos de reacciones a un mensaje:

- No incorporación (no se da *feedback*)
- Corrección
- Repetición (total/parcial del enunciado anterior)
- Paráfrasis (completar o reformular el enunciado anterior)
- Comentario (positivo o negativo pero sin corregir)
- Expansión (extender el contenido de los enunciados anteriores añadiendo información relacionada)
- Elaboración (pedir más información relacionada con el contenido del enunciado anterior)

Jarvis y Robinson (1997) se plantean qué funciones pedagógicas se identifican en las respuestas del profesor a los alumnos y qué patrones discursivos de respuesta se pueden observar. Para ello analizan diecisiete sesiones de *EFL* en clases de primaria en Malasia, Malta y Tanzania. Clasifican las funciones pedagógicas en los siguientes grupos:

➤ Aceptar los enunciados de los alumnos:

- Aceptar (por ejemplo, repitiendo el enunciado), función que nosotros hemos considerado evaluativa o de muestra de captación del mensaje (re.c)
- Completar (pedir a los alumnos que completen sus palabras)

-Animar: *Very good* (que también lo hemos considerado un tipo de enunciado evaluativo)

-Confirmar: cuando el profesor dice *yes* después de lo que ya ha dicho

➤ Servir de modelo lingüístico:

-Reformular lo que ha dicho el alumno

➤ Dar pistas: *Is that the name of the bay?*

➤ Extender:

-Extender la respuesta corta del alumno de “sí” o “no” haciendo otra pregunta

-Extender lo que ha dicho el alumno, añadiendo el profesor su propia explicación

➤ Aclarar la comprensión o la tarea:

-Comprobar: *Do we see sales here in Malaysia?*

-Resumir

-Marcar un propósito: *We are going to talk about...*

➤ Rechazar, ignorar (*I don't think so*)

En un artículo reciente, Mackey et al. (2000), en relación con la Hipótesis de la Interacción, afirman que la negociación en la interacción facilita la adquisición de la L2, debido, entre otras causas, a que en la interacción los aprendices pueden recibir *feedback* sobre sus enunciados. Este estudio se centra en el *feedback* correctivo y en cómo lo perciben los alumnos (aunque en este caso se trata de estudiantes universitarios). Mackey et al. concluyen que el *feedback* gramatical que se daba a través de reformulaciones o versiones corregidas se percibía peor por los alumnos que el *feedback* que se daba sobre léxico o fonología, que se hacía en forma de negociación.

#### 5.2.5.2.2. Algunas dificultades en la clasificación del *feedback* del profesor

Una de las dificultades que nos hemos encontrado en la codificación ha sido distinguir entre las funciones TF1 (expansión sobre el enunciado del alumno que le anima a continuar con su discurso) y re.c (aceptar una respuesta). La realización de ambas funciones consiste frecuentemente en la repetición total o parcial de lo que ha dicho el hablante. De hecho, en muchos estudios se consideran ambas funciones como un único tipo de *feedback*. Por ejemplo, Allen et al. (1984) las incluyen en la función que denominan “comentario” (*comment*).

El criterio que hemos adoptado para distinguirlas es el siguiente: los enunciados que no requieren una respuesta del alumno los hemos categorizado como re.c. Y hemos categorizado como TF1 aquellos en que el profesor espera que el niño diga algo al respecto de su comentario, aunque en ocasiones el profesor continúe su discurso si no se produce la intervención del alumno. Nos interesaba distinguir los casos en que el profesor animaba al niño a continuar hablando (para ver hasta qué punto se relacionaba con la producción del alumno en la L2) del *feedback* que simplemente significaba una respuesta a un comentario del alumno (o bien mostrando acuerdo, re.a, o bien mostrando desacuerdo, re.b, o bien simplemente aceptando el comentario, re.c). El problema se presentó con enunciados en los que la intención del profesor era que el alumno tomara el turno, pero éste no lo tomaba. Cuando el contexto no nos daba la pauta de cuál era la intención del profesor categorizamos el enunciado como re.c.

Como observó Chaudron, la presentación por parte del profesor de una respuesta correcta después de respuestas correctas e incorrectas puede conducir a ambigüedad: ... *repetition of a speaker's utterance can serve several functions, of either a negative (correcting) or a positive nature (agreeing, appreciating, understanding ...)* (1988: 145). Así, el aprendiz podría interpretar la modificación llevada a cabo por el profesor simplemente como una alternativa a su propio enunciado, puesto que las reformulaciones que aceptan, aprueban y confirman se dan frecuentemente en los mismos contextos. Ante esta posible ambigüedad en la interpretación, tomamos la decisión de que cuando el profesor cambiara el enunciado del alumno, siendo éste incorrecto, lo clasificaríamos como TF3 (corregir) y cuando no lo cambiara o lo cambiara usando una entonación que mostrara que estaba interesado en el contenido, y no en la forma, lo clasificaríamos como *feedback* no correctivo (con la función TF1 si fomentaba que el niño continuara con su discurso, y con la función re.c si el profesor no esperaba que el niño continuara con su discurso y era él el que lo continuaba).

Un problema que ya hemos apuntado al referirnos a otras funciones es el de la multifuncionalidad de los enunciados, como muestran los siguientes ejemplos:

NC-B ( S2/ 436-437)

436 CH: %L1 está en la jaula L1%\_ \$Inf1\$

437 TCH: *yes, it's a jail\_ \$TF3\$* ...

En este ejemplo, se observa que la profesora está corrigiendo, ya que el alumno ha dicho algo en español y ella lo reformula en inglés. Sin embargo, al mismo tiempo, desde el punto de vista del contenido, está aceptando la respuesta como correcta, ya que dice "yes... ". El criterio que hemos seguido es codificar sólo el *feedback* relacionado con la producción lingüística, en el caso de que hubiera dos tipos de *feedback* en un mismo enunciado, uno referido a la forma y otro al contenido.

NC-A ( S2/ 484-485)

484 CH: %L1 A mí L1% pink\_ \$P1\$ ((NOISE))

485 TCH: *Your favourite colour is pink\_ \$TF3\$* ((NOISE)) *And, my favourite colour is ...\_ \$TP1\$*

En el ejemplo anterior, el enunciado también se podría considerar como una respuesta de aceptación de lo que dice el niño (.re.c) pero, como hemos dicho antes, si el profesor usa la L2 tras el uso de la L1 por parte del alumno, hemos codificado el enunciado como corrección (TF3).

En el siguiente ejemplo, sin embargo, por el contexto en que se desarrolla la actividad, hemos considerado que la variación que hace la profesora del enunciado del alumno no tiene la función de corrección, a pesar de que la profesora añade el artículo, sino más bien de evaluación positiva, ya que el objetivo de la profesora es que los niños cuenten la historia.

NC-B ( S4/ 410-420)

410 TCH: *Sit down\_ \$TR3\$* (( To Jesús )).. *All right\_ \$TS1\$* *Now, in silence, please\_ \$TR3\$*  
*We're going to listen to the story of the zoo\_ \$TInfP\$* *But, I'm not going to tell the story,*  
*you are going to tell the story\_ \$TInfP\$* (( Pointing to all the children )).. *So, you rise up*  
*your hands and say: Stevie and the teacher are at the zoo\_ \$TInfP\$* *okay?\_ \$THP2\$* *You*  
*tell the story\_ \$TInfP.* *S2\$ So\_ \$TS1\$* *who wants to start ?\_ \$TH3\$.* *Laura\_ \$TR1\$* *do*  
*you want to start?\_ \$TH1\$.* *No, you don't need to stand up\_ \$TR3\$* *just from*  
*here\_ \$TR3.* *S2\$* (( Rising the book up )) ... *Come on\_ \$TF5\$*

411 LAU: *Stevie is in the zoo\_ \$Inf1\$*

412 TCH: *Oh Yes!\_ \$TF2.a\$*

413 CH: *Zoo\_ \$Inf1.re.d\$*

414 TCH: *Here is the zoo\_ \$TInf1\$*

415 LAU: *The animals\_ \$Inf1\$*

- 416 TCH: *The animals.*\_\$TF2.a\$  
 417 LAU: *The giraffe.*\_\$Inf1\$  
 418 TCH: *the giraffe is here.*\_\$TF2.a\$  
 419 CH: *Elephant .*\_\$Inf1\$  
 420 TCH: *The elephant.*\_\$TF2.a\$

Normalmente, si la pregunta es expositiva el tercer turno suele tener una función de *feedback* evaluador:

BK ( S1/ 142-144)

- 142 TCH: ... *What is it?*\_\$TH3.bo\$  
 143 CH: *toaster.*\_\$H3.re.bo\$  
 144 TCH: *toaster.*\_\$TF2.a\$ ...

Por otro lado, si la pregunta es referencial, el tercer turno suele tener la función de *feedback* TF1 (expansión sobre el enunciado del alumno que le anima a seguir con su discurso) o re.c (aceptar la respuesta). Normalmente, a una pregunta de tipo referencial no le correspondería un tercer turno con evaluación, pues se trata de preguntas de las que el profesor desconoce la respuesta y no para comprobar los conocimientos de los alumnos:

RC-A ( S3/ 14-16)

- 14 TCH: ... *What's that for?*\_\$TH3\$  
 15 STE: *for . kill the baddy.*\_\$H3.re\$  
 16 TCH: *Wauu.*\_\$TP7\$ *To kill the baddies.*\_\$TF1\$

Sin embargo, la evaluación de respuestas a preguntas referenciales es frecuente en algunas sesiones del *UAM-corpus*, ya que los profesores suelen evaluar la mayor parte de los enunciados:

NC-A ( S1/ 14-16)

- 14 TCH: *Fernando,*\_\$TR1\$ *are you cold?*\_\$TH1\$  
 15 CH: *I'm not cold.*\_\$H1.re\$  
 16 TCH: *I'm not cold.*\_\$TF2.a\$ ((she's evaluating))

Un ejemplo que surgió en la realización de la prueba de fiabilidad es el siguiente:

RC-A ( S3/ 362-363)

- 362 AME: *The mother of my mother died. She was my grandmother. And I have one.*  
 363 TCH: *That's right.*\_\$TF2.a\$ *The mother of your mother and of your father is called your grandmother, so you have two grandmothers, ...*



El enunciado marcado, que hemos codificado como evaluación positiva, también se podría codificar como aceptación de respuesta (re.c). Sin embargo, la explicación posterior nos hace pensar que la profesora ha constatado que la alumna sabe lo que son los abuelos y está, por lo tanto, evaluando el contenido.

Como conclusión, ya veíamos en el capítulo III cómo Nunan y Lamb (1996) hablaban de la importancia de la corrección para hacer al alumno consciente de su desarrollo en una lengua. Bajo nuestro punto de vista, en Educación Infantil, el objetivo en la enseñanza de una lengua extranjera debería estar en animar a los alumnos a que se comuniquen y el hacerles tomar conciencia de sus errores se debería promover más adelante. Por lo tanto, en nuestra opinión, no debería haber excesivas correcciones explícitas (TF3) sino un mayor uso de la función TF1, que anime al alumno a utilizar la L2 de la forma más natural posible. En el próximo capítulo, veremos cómo esta última función promueve una mayor riqueza en la producción funcional en la L2.

#### 5.2.6. FUNCIONES SECUNDARIAS

Las funciones secundarias en el lenguaje del profesor, así como la función de información pedagógica (TInfP), se podrían considerar dentro de lo que Halliday llama el significado textual (*textual meaning*), ya que sirven de clarificación, resumen e introducción de lo que se va a decir o se ha dicho. Sinclair y Coulthard (1975) apuntan que hay que distinguir entre los movimientos subordinados (*subordinate moves*) y los que van seguidos de una respuesta. Según estos autores, cuando un movimiento contiene más de un acto, los otros actos son subsidiarios del que es central.

En este estudio hemos clasificado la función secundaria en los siguientes tipos:

- (T)S1      Marcador de iniciación de un enunciado
- .S2 Refuerzo de un enunciado
- (T)S3      Comentario adicional

A continuación, mostramos algunos ejemplos de la realización de estas funciones:

- Marcador de iniciación de un enunciado (S1)

EQ ( S2/ 252-253)

252 CH: %L1 Me he equivocado L1%\_\$P1\$

253 TCH: *Well, \_\$TS1\$ you change it \_\$TR3\$ get a green \_\$TR3\$...*

Muchas de las realizaciones de la función S1 se llevan a cabo a través de marcadores discursivos del tipo “*well, ok, now*”.

- Refuerzo de un enunciado (.S2)

En el proceso de adquisición de la lengua materna, la autorepetición es una de las estrategias utilizadas para enseñar y aprender, como ya indicamos en el capítulo II. El lenguaje de los adultos con los niños se basa en la repetición, al igual que el de los propios niños. En segundas lenguas hay que mencionar el trabajo de Tomlin (1994), que sostiene que la repetición en el aprendizaje de una segunda lengua es un acto social con consecuencias cognitivas. Con la repetición, el profesor ayuda al alumno a comprender la frase que acaba de pronunciar y eso tiene la consecuencia cognitiva de ayudar al alumno a transformar el *input* en L2 en *intake*.

Como apunta Tomlin (1994), es fundamental relacionar las repeticiones que realiza el profesor con la función concreta que tienen, y no quedarse en un mero análisis estructural. Por ello, nosotros hemos añadido la función de repetición a cada función. Asimismo, en esta función, hemos incluido también las paráfrasis, que cumplen la misma función que repetir, aunque a nivel semántico.

Así pues, al igual que en las funciones de respuesta, hemos decidido utilizar un código que se añade al código de cada función cuando ésta se repite o se refuerza. De esta manera, se puede identificar que el enunciado codificado consiste en la realización de esa misma función pero repetida o reforzada.

Hemos codificado un enunciado con esta función siempre que se repita el contenido, aunque sea con otras palabras o incluso en una lengua distinta. Sin embargo, es importante distinguir esta función de la función TInfP (información pedagógica del profesor).

Ejemplo:

MS ( S2/ 144-146)

144 TCH: ... *what does far mean? \_\$TH3.bo\$ Far Luis? \_\$TR1\$ ((children sing too))*

- 145 CH: mmm
- 146 TCH: Far,\_\$TS1.bo\$ %L1¿qué quiere decir? L1%\_ \$TInfP\$ What does it  
mean?\_\$TH3.bo\$ Far is a long, long way away.\_\$TF4\$ %L1¿Qué quiere decir  
"far"?L1%\_ \$TH3.bo.S2\$ ...

Si observamos el ejemplo anterior, vemos que la profesora aclara la pregunta utilizando la L1 tras la señal del alumno de que no comprende, de ahí que la hayamos categorizado como TInfP (información pedagógica). Sin embargo, luego plantea la pregunta en inglés y la repite en español para reforzarla, pero no porque el niño no comprenda lo que dice, puesto que ya lo ha aclarado antes, de ahí que la hayamos categorizado como .S2.

Creemos que la codificación de esta función es importante tanto cuando la realiza el profesor como los alumnos. El hecho de que el profesor refuerce un enunciado puede influir notablemente en la producción posterior de los alumnos. En el caso de la realización de esta función por parte de los alumnos, si repiten su propio enunciado es fundamental marcarlo como repetido, pues nos va a llevar a unos resultados cuantitativos más fidedignos: no es igual, desde el punto de vista de la riqueza funcional de la lengua, la realización de un nuevo enunciado que la repetición del mismo.

Hay estudios que muestran que los profesores prefieren respuestas instantáneas de los estudiantes. White y Lightbown (1984) encuentran que los profesores dan poco tiempo a los estudiantes para contestar antes de repetir, parafrasear o redirigir la pregunta a otros estudiantes. En su estudio, estos autores encontraron hasta un 64% de repeticiones en las preguntas, que consistían en repeticiones de preguntas anteriores, y además constataron que, tras estas repeticiones, el éxito de los alumnos en responder a las preguntas era bastante bajo, incluso más bajo que cuando se enunciaban una sola vez. Así pues, al encontrarnos esta función numerosas veces en el *corpus*, decidimos crear la categoría .S2, pues nos permitía ver, en el análisis cuantitativo, que se trataba de esa misma función repetida o reformulada. De esta manera, evitábamos unos resultados equivocados, con un abundante número de funciones, cuando en realidad se trataba de la repetición de la misma.

En nuestros datos, muchas de las funciones .S2 son reformulaciones del profesor que simplemente hace tras haber formulado su primer enunciado, porque cree que debe clarificar más, o en el siguiente turno si la respuesta no es satisfactoria. Esta reformulación, como ya hemos visto, puede ser intralingual (en inglés) o interlingual (en

español). Sin embargo, la autorepetición no sólo es característica del discurso del profesor sino también del niño. Como ya veíamos en el capítulo II, los resultados de estudios sobre la comunicación en la infancia muestran que el niño suele reiniciar la comunicación cuando no obtiene respuesta. Garvey y Beringer (1981) observaron que los niños de 2;10 a 5;7 años solían reiniciar su discurso a través de la repetición un tercio de las veces, y con más edad eran capaces de modificar la oración, por ejemplo de una interrogativa a una imperativa. Por su parte, McTear (1985) señala que los niños rara vez repiten un enunciado completamente, sin hacer modificaciones. Incluso si utilizan las mismas palabras, cambian la entonación.

NC-A ( S2/ 198-200)

198 FER: *I'm hungry.*\_\$P3\$ ((NOISE)) *I'm hungry.*\_\$P3.S2\$

199 DAV: *Television.*\_\$Inf1\$ *This is television.*\_\$Inf1.S2\$

200 TCH: *OK Television.*\_\$TF2.a\$

En este ejemplo tenemos un caso de repetición de un enunciado por parte de un alumno para insistir en que el profesor preste atención a lo que está experimentando en ese momento (P3.S2). Por otro lado, la repetición que hace otro alumno de la función Inf1 (identificar o describir personas o cosas en el presente) tiene el objetivo de mostrar que sabe lo que el profesor les está preguntando.

- Comentario adicional (S3)

Se trata de una función fundamentalmente llevada a cabo por el profesor, que suele hacer comentarios adicionales que ayudan al alumno a comprender y a seguir su discurso. El alumno la utiliza poco y la prueba está en que sólo hay ocho entradas de esta función en todo el *UAM-Corpus* por parte del alumno. A continuación, mostramos un ejemplo de la realización de esta función:

MS (S1/ 105-106)

105 TCH: *Well.*\_\$TS1\$ *let's ask the questions first.*\_\$TInfP\$ *just to be sure.*\_\$TS3\$

106 CH: ((a lot of them at a time)) *Tiger! Tiger! Tiger!*\_\$P1\$

### 5.2.7. CODIFICACIÓN DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS: PROBLEMAS Y CRITERIOS DE FIABILIDAD

Rose (2000) apunta que, aunque normalmente es necesario disponer de una segunda persona para codificar los datos por motivos de fiabilidad, en su estudio sobre la instrucción en el inglés de primaria en Hong Kong, las estrategias utilizadas por los participantes para cada acto de habla eran muy sencillas con lo que la codificación no se hizo problemática y se hizo innecesario un segundo codificador.

En nuestro estudio, dado el gran volumen de datos y de elementos a categorizar, no pudimos disponer de expertos que codificaran todos los datos. No obstante, dos expertas en pragmática y análisis del discurso analizaron una selección de datos que contenían ejemplos de todas las categorías. Las categorías que crearon ambigüedad en la codificación fueron revisadas, como expondremos a continuación, y el resto de categorías no supusieron ningún problema ya que, como apuntaba Rose en su estudio, las realizaciones lingüísticas de los enunciados eran simples en la mayoría de los casos y por tanto no presentaban dificultades de categorización.

De entre los estudios que utilizan el análisis de otros expertos para comprobar la fiabilidad, como el aplicado en el presente estudio, hay que destacar el esquema de observación de Frölich et al. (1985) para contextos de segunda lengua. Asimismo, Chaudron (1991) explora cómo se pueden validar análisis observacionales de la interacción en el aula y señala que el poder hablar de variables instruccionales (como programas eficientes, métodos de enseñanza, etc...) depende de la aplicación de análisis observacionales válidos.

En palabras de Chaudron (1988: 24): *The simplest approach is to have several raters or coders apply the system to a predetermined segment of classroom interaction, and then calculate the ratio of items agreed upon to those in disagreement (in pairs or triplets of observers, for example)*. Un sistema parecido al que plantea Chaudron es el que se aplicó en el presente estudio. Aunque debido al amplio volumen del *corpus* (casi 29.000 enunciados codificados) no hemos podido comprobar la codificación de todos los datos, se llevó a cabo un procedimiento, para asegurarnos la fiabilidad, que paso a describir:

La prueba se realizó en tres sesiones diferentes para lo cual, después de haberse completado la codificación inicial del *corpus*, se dividieron todas las categorías en tres grupos. Dos expertas en pragmática y análisis del discurso en lengua inglesa, que habían realizado sus tesis doctorales en ambos temas, codificaron una parte del *corpus* diferente en cada una de las tres sesiones.

Como ya hemos indicado, se recurrió a este procedimiento por la imposibilidad de analizar la categorización de todo el *corpus* debido a la magnitud del mismo. Los diferentes fragmentos seleccionados pertenecían a distintas partes del *corpus* donde se daba la mayor variedad de funciones. Naturalmente, los datos que provenían del colegio inglés fueron los más utilizados en esta prueba pues eran los que mayor variedad funcional ofrecían en un mismo contexto discursivo.

Los tres fragmentos del *corpus* se eligieron al azar, sólomente teniendo en cuenta que hubiera el mayor número de funciones posible en el mismo contexto, de manera que la codificación fuera más fácil para las expertas, y que todas las funciones estuvieran comprendidas en alguno de los tres textos, al menos dos veces (aunque en muchos casos aparecían más de dos veces). A las expertas se les entregó, en cada sesión, una sección del *corpus* con una lista de las funciones de las que tenían que elegir una para adjuntar a cada enunciado subrayado, y también recibieron explicaciones escritas sobre cada función y subfunción, acompañadas de explicaciones orales por parte de la investigadora. En cada sesión se trabajó aproximadamente sobre un tercio del total de las funciones (Ver apéndice III)

La distribución de las funciones en las tres sesiones también se decidió de forma aleatoria, de manera que las que aparecieran en un mismo contexto se analizarían juntas en una misma sesión.

Tras la codificación, se comprobó si las codificaciones de las expertas coincidían con las de la investigadora. En el caso afirmativo se aceptaba esa función o subfunción como válida, y en el caso en que hubiera un codificador que no coincidiera, se debatía sobre esa función y si seguía habiendo ambigüedad, se replanteaba o eliminaba. Somos conscientes de que, al haber tal número de tipos de funciones (un total de 58 inicialmente que se vieron reducidas a 54 tras la realización de la prueba de fiabilidad), el análisis de más ejemplos por cada función, que habría sido lo deseable, habría supuesto una enorme inversión de tiempo con resultados probablemente semejantes a los obtenidos en la muestra realizada. Cada codificador codificó entre dos y cinco enunciados que, según la codificación inicial de la investigadora, tenían una misma función.

### 5.2.7.1. Resultados de los procedimientos aplicados

#### PRIMERA SESIÓN

En la primera sesión se dio a las analistas un total de 20 funciones que podían corresponder tanto al lenguaje del profesor como del alumno. Los resultados fueron los siguientes:

- Se decidió integrar las categorías InfP1, InfP2, InfP3 dentro de la categoría que denominamos "Información pedagógica del profesor" (InfP), que englobaría tanto definiciones (antigua TInfP2), como explicaciones o clarificaciones (antigua TInfP1), así como resúmenes (antigua TInfP3). Al no ser el discurso del profesor el único objeto de nuestro análisis, no nos interesaba tal grado de concreción en esta categoría, aunque podría ser interesante para otro posible estudio.
- Se delimitó la distinción entre el uso de R5 y R1. R1 tendría una función fundamentalmente deíctica, de dar turno a otra persona o de llamar a alguien, y R5 se limitaría a la asignación de un rol.
- Surgió el problema de decidir si un enunciado como "*and she was sick*", correspondiente al *corpus* categorizado en la tercera sesión, se debería codificar con una función personal o informativa. No hay ninguna marca lingüística que haga pensar que se trata de una función personal, pero si nos fijamos en el contexto, observamos que el niño está hablando de su abuela, que acaba de morir. Se está refiriendo a su mundo familiar, con lo cual decidimos codificarlo con la función personal.

Las subcategorías de la función personal se reorganizaron de la siguiente manera: P1 (expresar opinión o estado interior, equivalente a las anteriores P1 y P2), P2 (expresar intención), P3 y P4 (expresar experiencia presente o pasada, respectivamente). El resto de las subcategorías dentro de la función personal se mantuvieron como estaban inicialmente.

- En el caso de la función de dar pistas (TF4), se decidió que se aplicara cuando se tratara de orientaciones explícitas para ayudar a responder.

## SEGUNDA SESIÓN

En este caso se trabajó con 18 funciones y se aplicaron los mismos criterios que en la primera sesión.

- Se decidió agrupar las funciones S1 y S2 en una sólo función que indicaría o bien el punto de partida o focalización del mensaje, equivalente a la anterior S1, o bien un cambio de tema, equivalente a la anterior S2. De esta forma, la antigua S3 (refuerzo de un enunciado) pasaría a llamarse S2 y la antigua S4 (comentario adicional) pasaría a denominarse S3.
- Se reorganizó la función informativa debido a la dificultad que suponía la categorización anterior (especialmente la distinción entre Inf2 e Inf3, que marcaban descripción, y por otro lado Inf6 y 7, que se referían a narración). La decisión final consistió en designar las funciones Inf1 y 2 para descripción o identificación (en el presente y pasado respectivamente), es decir, corresponderían a procesos relacionales o existenciales, según la clasificación semántica de Halliday. Las funciones Inf3 y 4 se referirían a narración de acciones presentes y pasadas respectivamente, es decir, corresponderían a procesos materiales. La función Inf5 sería verbalizar lo que alguien ha dicho (equivalente a procesos verbales) y la función Inf6 consistiría en dar explicaciones sobre algo.

## TERCERA SESIÓN

En esta sesión se trabajó de nuevo con 20 funciones y los cambios fueron los siguientes:

- Las categorías TF1 y TF3 parecían no estar claramente delimitadas:

TF1 consistía un tipo de *feedback* cuya función era demostrar al alumno que se le estaba escuchando y animarle a su intervención. Por otro lado, TF3 era un *feedback* correctivo. Así, cuando el profesor modificaba o extendía el discurso del niño, cabían dos posibles interpretaciones:

- a) que el profesor estaba corrigiendo el lenguaje del niño
- b) que el profesor estaba animando al niño a seguir hablando



Tras los problemas de interpretación en la categorización, se decidió que en el momento en que el profesor modificara una estructura del niño incompleta o errónea, se consideraría TF3.

- Se decidió delimitar las categorías re.c (aceptar o dar a entender que se ha captado el mensaje), TF3 (corregir) y TF1 (animar al interlocutor a proseguir con su discurso) de la siguiente manera: un enunciado del profesor se codificaría con la función re.c cuando el profesor continuara hablando, con la función TF1 cuando el profesor diera opción al alumno a seguir hablando y con TF3 cuando se tratara de una corrección formal.

### 5.3. CONCLUSIÓN

Como apuntan Biber et al. (1998), el resultado de estudios a gran escala sobre el uso del lenguaje son de gran ayuda para diseñar buenos materiales y actividades para el aula y para la formación de maestros. En este sentido, es fundamental el análisis del lenguaje del aprendiz de una segunda lengua, para ser conscientes de las necesidades y problemas específicos que tienen los aprendices, en distintas edades y niveles, así como en distintos contextos escolares. En nuestra opinión, aquí juega también un papel fundamental la comparación con un *corpus* de nativos. El tipo de interacción que se produce en el aula de L1 nos va a servir de modelo para crear actividades o un tipo de diálogo en el aula que fomente este tipo de interacción también en la L2.

En lo que se refiere a la categorización presentada en este capítulo, podría no parecer adecuado utilizar las mismas categorías para clasificar el lenguaje del alumno y el del profesor. Sin embargo, el aplicar las mismas categorías nos facilitaba la categorización y sobre todo nos permitía comparar el lenguaje del profesor y el del niño. Además, el lenguaje dirigido a niños tan pequeños se simplificaba enormemente, con lo que no necesitábamos ampliar demasiado las categorías para describir la función del lenguaje del profesor. No obstante, ya hemos visto en la taxonomía que para el lenguaje del profesor se tuvieron que diseñar más categorías que para el de los niños.

Hemos preferido en este estudio hacer un análisis global de la utilización funcional de la L2 en contextos de *EFL* y por eso no se ha profundizado demasiado en algunas de las categorías, lo cual habría sido posible si nos hubieramos centrado sólo en algunas de ellas. Tampoco nos hemos podido centrar mucho, excepto de forma esporádica, en describir la forma

en que se han realizado las funciones, que sería un aspecto fundamental para analizar en futuros estudios.

También sería interesante analizar, al igual que hizo Cathcart (1986), si los niños usan diferentes tipos de realizaciones formales de las diferentes funciones con el profesor o con sus compañeros. Esto sólo se podría observar con los niños del colegio inglés, ya que los otros alumnos no tienen la suficiente competencia como para que se puedan manifestar diferencias. Asimismo, sería interesante comparar ese uso con el de los niños nativos del *corpus CHILDES*.

La mayor parte de la investigación que se ha realizado sobre la producción de peticiones (Ellis, 1994) se ha llevado a cabo a partir de cuestionarios escritos o sobre respuestas orales a juegos de rol, y la mayor parte de los estudios se han centrado en hablantes de nivel intermedio o avanzado. Si tenemos en cuenta que esta tendencia se observa en la mayoría de los estudios realizados sobre otras funciones, pensamos que un análisis como el presente, centrado en alumnos de Educación Infantil y su interacción en el aula con el profesor, supone una novedad en este tipo de investigaciones.

## **CAPÍTULO VI**

### **ANÁLISIS DE LOS DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN**

## CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS DATOS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

6.0.	INTRODUCCIÓN .....	271
6.1.	RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS .....	273
6.2.	CODIFICACIÓN Y TRATAMIENTO ELECTRÓNICO DEL <i>CORPUS</i> .....	275
6.3.	ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CONTEXTO NATIVO DEL <i>CORPUS CHILDES</i> .....	275
6.3.1	Funciones macéticas .....	279
6.3.1.1.	Función heurística .....	282
6.3.1.2.	Función informativa .....	285
6.3.1.3.	Función personal .....	288
6.3.2.	Funciones pragmáticas .....	289
6.3.2.1.	Función reguladora .....	292
6.3.3.	Funciones de <i>feedback</i> y respuesta .....	293
6.3.4.	Funciones secundarias.....	295
6.4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CONTEXTO DE INMERSIÓN TOTAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DEL <i>UAM-CORPUS</i> .....	296
6.4.1.	Funciones macéticas .....	302
6.4.1.1.	Función heurística .....	306
6.4.1.2.	Función informativa .....	308
6.4.1.3.	Función personal .....	309
6.4.2.	Funciones pragmáticas .....	313
6.4.2.1.	Función reguladora .....	316
6.4.3.	Funciones de <i>feedback</i> y respuesta .....	317
6.4.4.	Funciones secundarias.....	318
6.4.5.	Uso de la L2 y la L1 .....	321
6.4.6.	Diferencias más importantes entre los grupos A y B en el contexto de inmersión total en la L2 (RC) y su comparación con el contexto nativo. ....	322
6.4.6.1.	Relación entre el lenguaje del profesor y el de los alumnos .....	324
6.4.6.2.	Relación entre el <i>feedback</i> del profesor y el lenguaje de los alumnos .....	329
6.5.	EL ESTUDIO EXPERIMENTAL: DISEÑO, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN.....	332
6.5.1.	Motivaciones y origen del estudio .....	333
6.5.2.	Tipo de estudio y variables.....	336

6.5.3. Resultados e interpretación.....	338
6.6. ESTUDIO COMPARATIVO DEL GRUPO EXPERIMENTAL DESPUÉS DEL TRATAMIENTO CON OTROS GRUPOS DE <i>EFL</i> CON DIFERENTES GRADOS DE INMERSIÓN.....	348
6.6.1. Funciones macéticas .....	353
6.6.1.1. Función heurística .....	355
6.6.1.2. Función informativa .....	358
6.6.1.3. Función personal .....	359
6.6.2. Funciones pragmáticas.....	360
6.6.3. Funciones de <i>feedback</i> y respuesta .....	363
6.6.4. Funciones secundarias.....	364
6.6.5. Funciones de iniciación de los alumnos en la L2 .....	364
6.6.6. Utilización de la L2 y la L1 .....	368
6.7. CONCLUSIÓN .....	371



## 6.0. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene dos objetivos fundamentales: proponer una taxonomía de funciones comunicativas en el lenguaje oral del aprendiz de inglés como lengua extranjera en edades tempranas, que era el propósito del capítulo anterior, y realizar un análisis cuantitativo de los datos para responder a las preguntas planteadas en la introducción a este trabajo y comprobar si se cumplen las hipótesis planteadas, que constituye el objetivo de este capítulo.

Los métodos de recogida de datos más utilizados en el estudio de la producción de actos ilocutivos por parte del aprendiz han sido el uso de cuestionarios para completar un discurso con actos ilocutivos (Blum-Kulka et al., 1989; Beebe et al., 1990), el juego de rol y la observación del lenguaje natural. El uso del juego de rol le ofrece al aprendiz un contexto donde utilizar un acto ilocutivo concreto y al investigador le da información sobre la habilidad del aprendiz para construir un contexto discursivo para el acto de habla concreto que se investiga. El menos común de los métodos de investigación sobre actos de habla ha sido la observación del lenguaje natural, que es el método que estamos utilizando mayoritariamente en este estudio. El uso no generalizado del mismo se debe a la dificultad intrínseca de recoger un *corpus* lo suficientemente extenso.<sup>1</sup>

Según numerosos autores, entre ellos Ellis (1994), los métodos mencionados anteriormente presentan ventajas y desventajas. El uso del cuestionario para completar un discurso tiene la ventaja de que permite recoger una gran cantidad de datos de forma rápida, pero estudios que han comparado este método con métodos observacionales han encontrado diferencias, una de las cuales es la longitud de la respuesta de los aprendices (Rintell y Mitchell, 1989; Wolfson et al., 1989). Estas diferencias sugieren que no podemos fiarnos totalmente de los datos así inducidos como prueba de la competencia pragmática del aprendiz, pues puede ser que no reflejen el uso real de la lengua. Sin embargo, un problema de los análisis observacionales reside en que los datos pueden no ser representativos de la población que se está estudiando, debido a la dificultad de recoger una gran cantidad de datos de forma rápida. Otro problema es la inhibición del aprendiz, que dice lo que sabe y se inhibe de lo que no está seguro.

Ya Corder (1967) y Selinker (1972) defienden el análisis de interlenguas utilizando datos naturales y este último propone que los datos de las interlenguas provengan de la lengua

nativa del aprendiz, de la lengua meta y de la interlengua del aprendiz. Muy recientemente, en el marco de la teoría sistémica, Perrett (2000) igualmente plantea contrastar este tipo de datos, o bien comparando redes de sistemas (*system networks*) o bien comparando textos y analizando las diferentes proporciones de usos en los mismos. Los diferentes usos se cuentan y posteriormente se establece una comparación estadística. Este último es el tipo de enfoque que hemos adoptado en este estudio.

Según Painter (2000), para la investigación en LSF el tipo de datos que más convienen son muestras de discurso oral natural en su contexto (*samples of naturally occurring speech in context*). Painter expone que los diseños experimentales son rápidos de preparar, pero la producción lingüística no debe aislarse de su contexto. No se puede extrapolar el resultado que se extrae de un grupo a todos los niños con esas características. Sin embargo, en nuestra opinión, ese mismo peligro se da en estudios de casos como el de Painter, basados en un único sujeto.

En el caso del presente estudio, la mayor parte del análisis se ha realizado sobre datos del entorno natural en el aula. Incluso el experimento que se llevó a cabo en uno de los grupos, como veremos más adelante en el presente capítulo, no fue excesivamente controlado. A la profesora del grupo experimental se le sugirieron una serie de actividades encaminadas a fomentar la realización de ciertas funciones por el alumno en la L2. Quizá a este tipo de experimento se le podría clasificar entre los que Painter denomina observaciones semi-estructuradas (*semi-structured observations*). Se trata de un estudio experimental, ya que queremos saber si con una serie de actividades que promueven un tipo de lenguaje el alumno es capaz de producir diferentes funciones en la L2. Sin embargo, el alumno no percibe que está realizando actividades distintas de las que ha venido realizando en clase con el objetivo de que produzca un lenguaje específico. Por lo tanto, son datos que se asemejan a cualquier otra interacción en el aula porque el niño no sabe que esas actividades tienen un fin determinado.

En resumen, el presente estudio consiste en realizar un análisis observacional del lenguaje de los niños en el aula de preescolar, tanto en un contexto de primera lengua como de lengua extranjera, es decir, trabajamos con datos naturales en contextos instruccionales. En el caso de los datos de *EFL* (que provienen del *UAM-Corpus*), hemos seleccionado una variedad de centros para que el análisis sea representativo de la comunidad escolar, al menos en la Comunidad de Madrid, y podamos tener una visión global de los posibles diferentes contextos

---

<sup>1</sup> Sin embargo, hay que mencionar trabajos interesantes como, por ejemplo, el de Bardovi-Harlig y



que se dan actualmente en *EFL*. Como hemos apuntado, este estudio observacional se completa con un estudio experimental, en el que una serie de tareas están encaminadas a la realización de funciones. De esta forma, tenemos datos que provienen de lo meramente natural y datos de carácter más experimental.

En este capítulo seguiremos los siguientes pasos:

- Presentación de las hipótesis.
- Análisis de los datos y resultados obtenidos en el estudio del lenguaje del profesor y de los alumnos en los contextos nativo y de inmersión total (colegio inglés) en cada una de las categorías funcionales analizadas.
- Diseño del experimento realizado en uno de los grupos de uno de los centros:
  - A) Tratamiento, análisis estadístico de los datos y resultados.
  - B) Comparación de los resultados obtenidos en el experimento con los resultados obtenidos del análisis de los datos en otros tipos de aulas de *EFL*.

## 6.1. RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En nuestro estudio partimos de la importancia del uso comunicativo del lenguaje y del desarrollo de una segunda lengua en situaciones comunicativas. Coincidimos con otros autores, como Painter, que han trabajado sobre la lengua materna. Según Painter (1985), cuando el niño observa que sus propósitos manifestados lingüísticamente son reconocidos por los demás y, por tanto, él también reconoce a los otros como creadores de significado, el niño empieza a prestarles atención. Es por tanto a través de la respuesta a los enunciados del niño cuando éste es guiado y animado a probar con nuevos significados. Este planteamiento que, como ya hemos señalado a lo largo de este estudio, tiene su origen en Vygotsky, constituye uno de los principales planteamientos de los que partimos en el presente estudio: el alumno tiene que ver satisfechos sus deseos comunicativos para animarse a seguir intentando nuevos significados con la lengua. De ahí surge la importancia de la interacción con el adulto que, en el caso del presente estudio, es el profesor. El niño necesita usar y practicar la lengua.

---

Hartford (1993).

Las hipótesis del presente estudio, que están muy interrelacionadas, son las siguientes:

- Hipótesis 1: Que el desarrollo funcional del lenguaje del alumno de preescolar en inglés como lengua extranjera está íntimamente relacionado con el tipo de lenguaje utilizado por el profesor. De esta forma, el lenguaje del alumno será más rico funcionalmente cuando el profesor fomente interacciones lingüísticas similares a aquellas en las que participa el niño en la primera lengua.
- Hipótesis 2: Que el desarrollo funcional del lenguaje del alumno de preescolar en inglés como lengua extranjera será más rico funcionalmente cuando el profesor proponga tareas y situaciones comunicativas que fomenten un uso de la lengua extranjera similar al uso que hace el niño de la lengua materna.
- Hipótesis 3: Que con el tipo de interacción planteado en las hipótesis 1 y 2 la riqueza funcional del lenguaje del alumno en la lengua extranjera será mayor, independientemente de la cantidad de *input*.
- Hipótesis 4: Que con el tipo de interacción planteado en las hipótesis 1 y 2 la riqueza funcional del lenguaje del alumno en la lengua extranjera será mayor, independientemente de la lengua materna del profesor.

Como se puede observar en las hipótesis planteadas, en este estudio partimos de un conjunto de diferentes posturas teóricas, que ya discutimos en el capítulo II:

- En relación con el *input*, sostenemos que éste debe ser comprensible para el aprendiz para que se produzca la adquisición.
- En cuanto a la interacción, mantenemos que los ajustes conversacionales son necesarios. Un mayor número de ajustes dará mayor oportunidad a los aprendices para la adquisición de la lengua.
- En cuanto al *output*, creemos que los alumnos deben tener la oportunidad de usar la L2 en interacciones sociales, para conseguir un mayor desarrollo funcional en la segunda lengua.

- Referente al discurso, entendemos que los alumnos adquirirán sólo el tipo de lengua encontrada en contextos comunicativos en los que participan. Para adquirir una competencia lingüística completa que incluya lo discursivo y lo comunicativo, el alumno debe participar en una variedad de contextos comunicativos. De ahí que argumentemos en este estudio que los alumnos deben tener la posibilidad de utilizar la mayor variedad de funciones posible de la taxonomía funcional que proponemos (deben tener la oportunidad de pedir, ordenar, informar, etc...).

## 6.2. CODIFICACIÓN Y TRATAMIENTO ELECTRÓNICO DEL *CORPUS*

Existen diferentes tipos de anotaciones o codificaciones lingüísticas: la anotación automática, donde los códigos se van aplicando de manera automática al texto, la anotación semiautomática, como en el caso del análisis de errores en *corpora* de aprendices, donde hay que ir contrastando lo que da el análisis automático con el análisis manual y así comprobar qué es lo que no ha captado el codificador (*tagger*); y por último la anotación manual. Esta última es la que nos hemos visto obligados a llevar a cabo en este trabajo, dado que las unidades de análisis son funcionales y había que observar cada enunciado en su contexto para poder decidir sobre una determinada categoría.

Aunque se tuvo que categorizar de manera manual, al tratarse de funciones comunicativas, la herramienta de análisis utilizada a partir de la categorización es el programa *Wordsmith Tools* (creado por Mike Scott), cuyo fácil manejo nos decidió a elegir esta herramienta frente a otras como *TACT* (Universidad de Toronto), que requiere trabajar con bases de datos específicas. Este programa nos ha permitido calcular frecuencias combinando distintos archivos. Por otro lado, para el análisis estadístico hemos utilizado el programa *Statistica*.

## 6.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CONTEXTO NATIVO DEL *CORPUS CHILDES*

Para establecer las diferencias entre un aprendiz y un nativo parece necesario establecer lo que es normativo en el caso del nativo (Ellis, 1994). De ahí que en el presente estudio se tomara la decisión de realizar un análisis de datos de un contexto de aula nativo, con alumnos en edad preescolar, al igual que los sujetos de los diferentes contextos de *EFL*, para observar qué tipo de lenguaje funcional es frecuente en el aula en la L1.

Se analizaron cinco sesiones con cuatro profesores distintos, aplicando la taxonomía presentada en el capítulo anterior. Se trataba del número máximo de sesiones disponibles en el *Corpus CHILDES* que consistían en sesiones de clase con sujetos de cinco años de edad. Los alumnos eran los mismos en todas las sesiones pero los profesores eran distintos en cuatro de ellas. Las sesiones consistían en la interacción entre los alumnos o entre el profesor y los alumnos mientras estos realizaban diferentes tareas (ver apéndice VII.1).

En primer lugar, se comparó el número total de funciones comunicativas en el lenguaje de los profesores y de los alumnos en el total de las cinco sesiones. Se realizó un test de significación (T-test)<sup>2</sup> para comprobar si había una diferencia significativa:

	Profesores	Alumnos
<b>Frecuencia de funciones</b>	2.599 (62,7%)	1.541 (37,2%)

Tabla 1: Distribución de funciones comunicativas en profesores y alumnos en el contexto nativo

Como podíamos esperar de un contexto de aula, la frecuencia de funciones utilizada por los profesores es mayor que la de los alumnos. Si tenemos en cuenta que codificamos cada enunciado con una función, se puede concluir que los profesores emiten significativamente más enunciados que los alumnos ( $p=0,0059$ ).

En la tabla 2, a continuación, mostramos la frecuencia total del uso de macrofunciones en el lenguaje de los profesores y de los alumnos, en las cinco sesiones<sup>3</sup>:

Macrofunc.	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
<b>Macéticas</b>	99	86	217	225	204	<b>831</b>	96	200	177	103	189	<b>765</b>
<b>Pragmáticas</b>	63	98	94	194	130	579	35	40	33	29	58	195
<b>Feedback<sup>4</sup></b>	55	64	76	55	87	337	2	14	19	14	21	70
<b>Secundarias</b>	57	63	127	212	141	600	17	40	34	17	59	167

Tabla 2: Distribución de macrofunciones en profesores y alumnos en el contexto nativo

<sup>2</sup> Este tipo de prueba se lleva a cabo para verificar si la diferencia entre las medias de dos series de valores es significativa. El nivel de significación es  $p < 0,05$ .

<sup>3</sup> Como se puede observar en la tabla 2, hemos codificado cada sesión como S1, S2, S3, S4 y S5 y a cada uno de los cuatro profesores con las letras A, B, C, D. Como se puede comprobar en esta tabla, el profesor de las sesiones 1 y 2 es el mismo.

<sup>4</sup> La función de *feedback* abarca tanto las funciones de *feedback* del profesor como las funciones de respuesta.

En la tabla 2 se puede observar que la macrofunción más utilizada tanto por profesores como por alumnos es la macética, es decir, la función del lenguaje para conocer la realidad. Sólo en el caso de la sesión 2 (S2) vemos que el uso de esta función por el profesor es algo inferior al de la función pragmática. Sin embargo este mismo profesor (A) en la S1 utiliza más la función macética, al igual que los demás profesores. Con estos datos, se realizó una prueba de análisis de varianza (*ANOVA*)<sup>5</sup> para ver si había diferencias significativas en el uso de las macrofunciones por profesores y alumnos. En las tablas 2a y 2b, a continuación, se muestra el resultado que se puede visualizar en los gráficos 1a y 1b:

Macrofunciones	Media	F	Nivel de significación
Macéticas	32,3	11,94	P= 0,0002 (significativo)
Pragmáticas	22,3		
Feedback	14,5		
Secundarias	22,5		

Tabla 2a: Distribución de macrofunciones de los profesores en el contexto nativo

Macrofunciones	Media	F	Nivel de significación
Macéticas	47,3	97,56	P= 0,0000 (significativo)
Pragmáticas	12,3		
Feedback	4,1		
Secundarias	9,9		

Tabla 2b: Distribución de macrofunciones de los alumnos en el contexto nativo

<sup>5</sup> Este tipo de prueba se lleva a cabo para comprobar si la diferencia entre las medias de más de dos series de valores es significativa. El nivel de significación es  $p < 0,05$ .

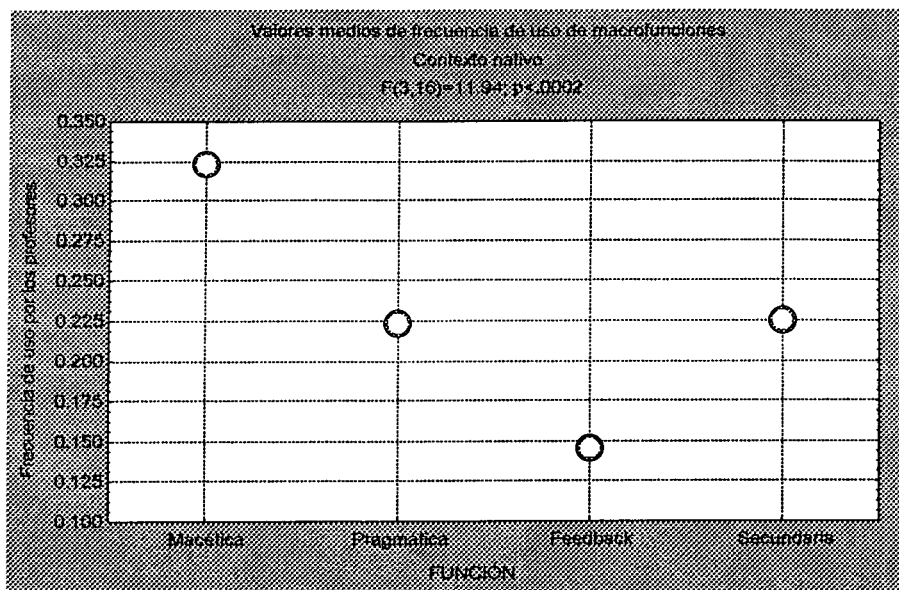


Gráfico 1a: Distribución de macrofunciones de los profesores en el contexto nativo

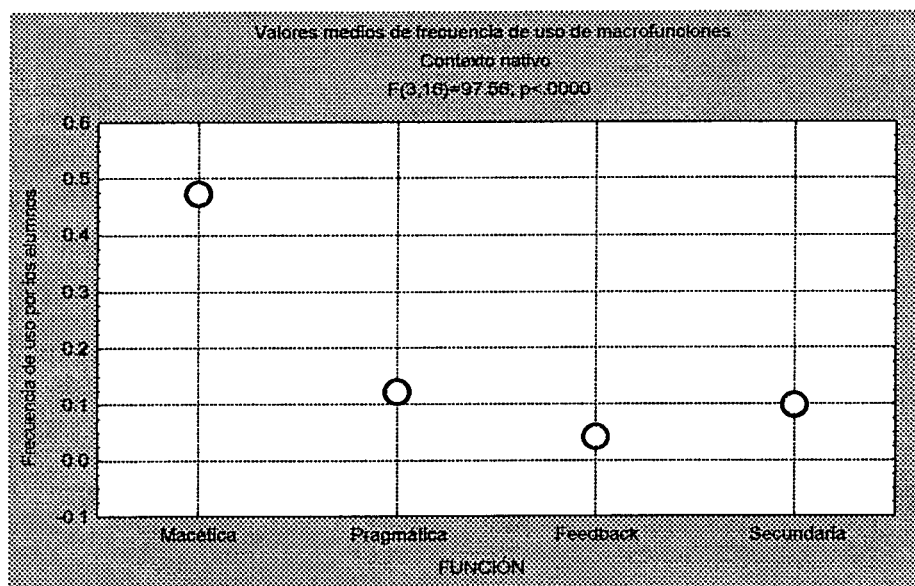


Gráfico 1b: Distribución de macrofunciones de los alumnos en el contexto nativo

En las tablas 2a y b observamos que en el contexto nativo hay una diferencia significativa en el uso de las distintas macrofunciones tanto en el lenguaje del profesor como de los alumnos ( $p=0,0002$  en el caso del profesor y  $p=0,0000$  en el caso de los alumnos). En los gráficos 1a y 1b se observa que las funciones más utilizadas en ambos casos son las macéticas, es decir, el uso del lenguaje para llegar a conocer el mundo y expresar conocimiento del mismo. El uso frecuente de esta función no es sorprendente, ya que el uso del lenguaje para conocer es característico en el aula. Su uso es significativamente más frecuente que el del resto de

funciones. En el caso del lenguaje del profesor las funciones pragmáticas y secundarias no presentan una diferencia estadísticamente significativa en su uso ( $p= 0,9623$ ) y en el caso del alumno no hay diferencia significativa entre el uso de las funciones pragmáticas y secundarias ( $p= 0,4132$ ) y entre las de *feedback* y secundarias ( $p= 0,0552$ ).

Si tenemos en cuenta que de las cinco sesiones analizadas en cuatro de ellas los profesores son distintos, es conveniente observar qué ocurre en cada sesión. Si analizamos la realización de los distintos profesores sesión por sesión (tabla 2), se aprecia que la función más frecuente, en todos los casos menos uno, es la función macética, resultado que parece coincidir con los datos globales. Parece, por tanto, que los cuatro profesores usan más la función macética, y de hecho, el único caso en que no es la función más frecuente es en la sesión S2, donde predomina la función pragmática, pero cuyo profesor es el mismo que en la sesión S1, donde sí es más frecuente la macética. Por consiguiente, no podemos decir que la diferencia se debe a que se trata de un profesor distinto.

A continuación, analizaremos cada macrofunción desglosada en funciones.

### 6.3.1 FUNCIONES MACÉTICAS

Funciones macéticas	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
<b>Heurística</b>	74	56	92	117	130	<b>469</b>	12	28	23	24	11	98
<b>Informativa</b>	19	21	85	63	40	228	24	44	33	8	57	166
<b>Personal</b>	6	9	40	45	34	134	60	128	121	71	121	<b>501</b>

Tabla 3: Distribución de la función macética en profesor y alumno en el contexto nativo

En la tabla 3 se observa que la función macética más utilizada por los profesores en todas las sesiones es la función heurística (pedir información), mientras que en el lenguaje de los alumnos predomina la función personal (hablar del mundo personal), también en todas las sesiones. Al igual que en el análisis de las macrofunciones, se llevó a cabo un análisis de varianza para comprobar si había diferencia significativa en el uso de las funciones macéticas tanto en el caso de los profesores como de los alumnos. Los resultados fueron los siguientes:

Funciones macéticas	Media	F	Nivel de significación
Heurística	59,5	31,98	p= 0,0000 (significativo)
Informativa	26,0		
Personal	14,3		

Tabla 3a: Distribución de funciones macéticas del profesor en el contexto nativo

Funciones macéticas	Media	F	Nivel de significación
Heurística	13,7	100,84	p= 0,0000 (significativo)
Informativa	20,7		
Personal	65,5		

Tabla 3b: Distribución de funciones macéticas del alumno en el contexto nativo

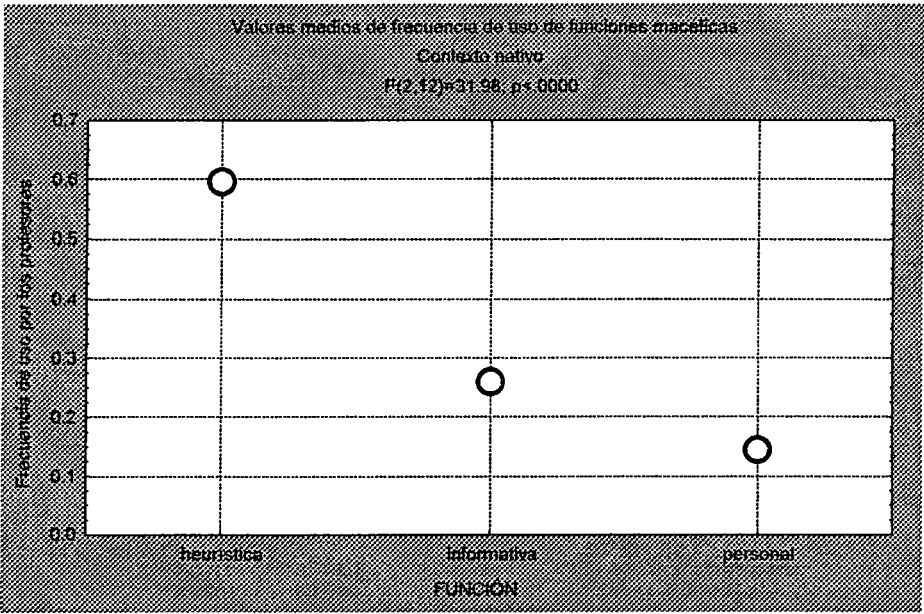


Gráfico 2a: Distribución de funciones macéticas de los profesores en el contexto nativo



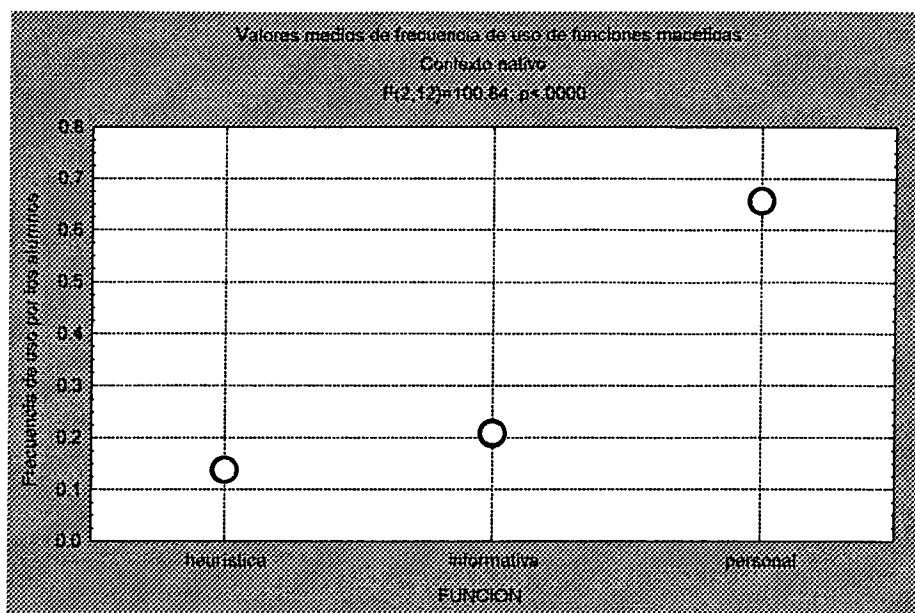


Gráfico 2b: Distribución de funciones macéticas de los alumnos en el contexto nativo

Como se puede observar en las tablas 3a y 3b y en los gráficos 2a y 2b, la función macética más utilizada por el profesor es la heurística que, como apuntamos en el capítulo anterior, es una función característica del lenguaje del profesor en el aula. Este resultado coincide además en todas las sesiones, sin excepción (ver tabla 3), con lo cual podemos afirmar que no depende del uso particular del lenguaje por parte de un profesor. Por otro lado, no se observan diferencias significativas entre la realización de las funciones informativa y personal ( $p=0,0686$ ). En el caso de los alumnos, la función más frecuente es la personal. El niño necesita hablar de su mundo personal, y en este tipo de clases, que no están muy dominadas por el profesor, cuando el niño tiene libertad en la iniciación de interacciones, éste parece ser el tipo de funciones que más utiliza. En el caso del lenguaje del niño no se dan diferencias estadísticamente significativas entre el uso de las funciones heurística e informativa ( $p=0,1030$ ).

A continuación, presentamos los resultados, función por función<sup>6</sup>:

<sup>6</sup> En las tablas y gráficos vamos a utilizar los códigos correspondientes a cada subfunción. Para recordar a qué subfunción corresponde cada código remitimos al apéndice V (donde se presenta un cuadro general de la taxonomía propuesta) o al capítulo V.

## 6.3.1.1. Función heurística

Función heurística	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
<b>H1</b>	<b>31</b>	<b>23</b>	<b>52</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>167</b>	1	5	8	12	2	<b>28</b>
<b>H2</b>	0	0	3	1	0	4	0	0	0	0	0	0
<b>H3</b>	22	11	14	26	22	<b>95</b>	10	18	10	7	1	<b>46</b>
<b>H1.bo</b>	4	0	3	3	0	10	0	0	0	0	0	0
<b>H2.bo</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>H3.bo</b>	8	1	3	14	10	36	0	0	0	0	0	0
<b>H4</b>	2	3	1	2	13	21	0	0	2	0	0	2
<b>H5</b>	4	11	13	21	<b>35</b>	<b>84</b>	1	5	3	5	8	<b>22</b>
<b>THP1</b>	3	5	2	0	17	27						
<b>THP2</b>	0	2	1	16	6	25						

Tabla 4: Distribución de la función heurística en profesores y alumnos en el contexto nativo

Como se puede observar en la tabla 4, la función heurística más utilizada por los profesores en general es H1 (preguntas referenciales cerradas), con un porcentaje con respecto a las otras funciones heurísticas del 35,6% (167 realizaciones), seguida de H3 (preguntas referenciales abiertas), con un porcentaje dentro de la función heurística del 20,2% (95 realizaciones). Como muestran los datos, no parece haber mucha diferencia de uso entre las funciones H3 y H5 (pedir confirmación), que en el caso del profesor D es la función más común.<sup>7</sup>

Lo que probablemente resulta más interesante de estos datos es el hecho de que en el contexto nativo los profesores parecen centrarse en preguntas de las que no saben la respuesta (referenciales), que generan el interés del niño por responder, ya que muchas veces se refieren a aspectos de su vida personal. Este uso a su vez fomenta que el niño continúe hablando de su

<sup>7</sup> Sin embargo, el uso de la función H1 por este profesor también es muy frecuente y la diferencia de uso con respecto a la función H5 es muy reducida (H5 supone el 26,92% del total de las funciones heurísticas utilizadas por este profesor y H1 supone el 20,76%)

mundo, y de ahí también la frecuencia de la función personal en el lenguaje del niño, como hemos apuntado anteriormente. No debemos olvidar que estamos en un contexto de aula de preescolar y probablemente no encontraríamos tanta frecuencia de este tipo de preguntas en niveles superiores, donde las preguntas se suelen centrar más en los contenidos de la clase y suelen ser preguntas de tipo expositivo.

En este contexto concreto, aunque se trata de un entorno escolar, los profesores intentan acercarse a un contexto similar al de la vida real del alumno fuera del aula. Los adultos suelen hacer preguntas al niño; sin embargo, es importante, a fin de que la interacción le motive y desee continuar conversando, que el niño se percate de que el adulto está realmente interesado en recibir la información que le pide (Painter, 1985). Creemos que en las aulas de L2 hay que crear situaciones similares a la expuesta.

Como ya hemos apuntado, además de las preguntas referenciales (H1 y H3), la otra función heurística que más frecuentemente realizan los profesores es H5 (pedir confirmación), función que también parece fomentar la adquisición de la lengua materna (Gallagher, 1981; Ellis, 1994)

A continuación, mostramos un ejemplo de una de las sesiones:

CHILDES/Eng/Gathburn/81 (S5, D, 132-140)

132 \*STE: *Have you got a bike, \_\$TH1\$ Jason? \_\$TR1\$*

%add: JAS+

133 \*JAS: *Yes, \_\$H1.re\$*

%add: STE+

134 \*STE: *Mhm # What color-'s your bike? \_\$TH3\$*

%add: JAS+

135 \*GER: *Mine-'s [/] My bike-'s # in the sleeper[?]. \_\$P3\$*

136 \*STE: *Hm? \_\$TH3.S2\$*

%add: JAS+

137 \*JAS: *Blue, \_\$H3.re\$*

%add: STE+

138 \*STE: *Blue, \_\$TH3.re.c\$*

139 \*STE: *You-ve all got blue bikes, then, \_\$TF1\$*

140 \*GER: *D(o) you know what my [/] You know what [/] My brother-'s is a red bike (be)cause it-'s a Flame Ray Staker[?]. \_\$P3\$*

En este fragmento codificado de una de las sesiones se puede observar cómo el profesor (STE) hace preguntas referenciales a uno de los niños. En primer lugar, realiza una pregunta cerrada (TH1) y a continuación una abierta (TH3). Este diálogo sobre la bicicleta de JAS provoca que otro niño (GER) hable de su bicicleta y luego continúe hablando de la de su hermano, utilizando, por tanto, una función personal (P3).

Por último, una muestra de que la clase no está muy dominada por la figura del profesor es la relativa baja frecuencia de las funciones de preguntas pedagógicas (THP1 y THP2), en comparación con las otras funciones que hemos mencionado anteriormente.

En cuanto al lenguaje del alumno, se puede observar que las funciones heurísticas que más realizan son del mismo tipo que las del profesor (H1, H3 y H5). Obviamente no esperábamos ninguna pregunta de tipo expositivo en el lenguaje del alumno, a no ser que estuviera participando en algún juego que consistiera en hacer preguntas a los compañeros o al profesor, aun sabiendo la respuesta. Asimismo, resulta interesante el uso por parte de los niños de H5 (pedir confirmación) como la tercera función heurística más usada, al igual que en el caso del profesor. También Gallagher (1981) observa que los niños en general usan frecuentemente preguntas de confirmación con el adulto y Chesterfield y Chesterfield (1985) señalan que el uso por parte del alumno de funciones como pedir confirmación forma parte de sus estrategias de aprendizaje.

## 6.3.1.2. Función informativa

Función informativa	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
Inf1	3	7	26	17	24	77	22	24	31	4	31	112
Inf2	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	2
Inf3	2	0	2	3	5	12	1	6	1	0	7	15
Inf4	0	0	6	4	5	15	0	9	1	0	13	23
Inf5	0	0	2	0	0	2	0	0	0	1	0	1
Inf6	0	1	0	2	0	3	0	5	0	2	6	13
TinfP	14	13	49	36	8	120						

Tabla 5: Distribución de la función informativa en profesores y alumnos en el contexto nativo

Si observamos las cifras de la tabla 5, vemos que la función más utilizada por los profesores es la que hemos codificado como TinfP, que consiste en explicar, aclarar o definir algo con fines pedagógicos. El frecuente uso de esta función es natural en un contexto de aula, ya que el profesor debe definir y especificar la tarea a realizar. Si analizamos los resultados sobre el discurso de cada profesor, se aprecia que en todos los casos es la función más frecuente, excepto en S5(D). En segundo lugar, la función más frecuente es Inf1 (describir o identificar cosas en el presente), que es también la más frecuente en los alumnos. En las tablas 5a y 5b y en los gráficos 3a y 3b, a continuación, mostramos los resultados de un análisis de varianza:

Funciones informativas	Media	F	Nivel de significación
Inf1	15,4	8,86	P= 0,0001 (significativo)
Inf2	0,2		
Inf3	2,4		
Inf4	3,0		
Inf5	0,4		
Inf6	0,6		

Tabla 5a: Distribución de la función informativa de los profesores en el contexto nativo

Funciones informativas	Media	F	Nivel de significación
Inf1	22,4	12,01	p= 0,0000 (significativo)
Inf2	0,4		
Inf3	3,0		
Inf4	4,6		
Inf5	0,2		
Inf6	2,6		

Tabla 5b: Distribución de la función informativa de los alumnos en el contexto nativo

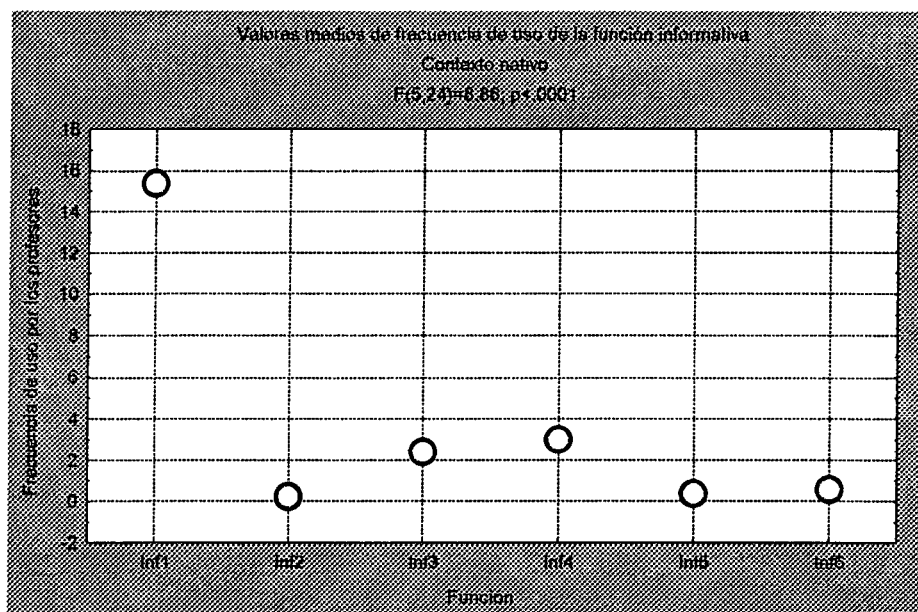


Gráfico 3a: Distribución de la función informativa de los profesores en el contexto nativo (excluyendo TInfP)

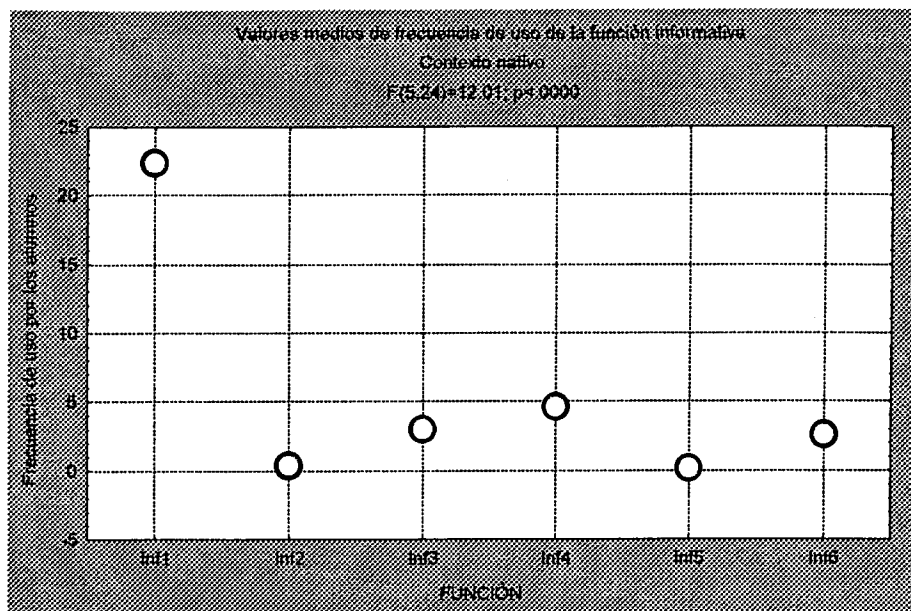


Gráfico 3b: Distribución de la función informativa de los alumnos en el contexto nativo

En las tablas 5a y 5b y en los gráficos 3a y 3b se revela que, tanto en el lenguaje del profesor como del alumno, la función Inf1 es significativamente la más utilizada, si exceptuamos la función TInfP en el caso de los profesores, que como vimos antes es la que éstos utilizan con mayor frecuencia. Ya señalábamos en el capítulo V lo importante que es para los niños de esta edad el referirse al “aquí” y al “ahora” e identificar cosas para aprenderlas. Si esto ocurre en un contexto de aula nativo, quizá se debería priorizar también la enseñanza de la función Inf1 en un contexto de aula de *EFL*, antes que la de otras funciones informativas más complejas del tipo Inf4 (narrar acciones pasadas), que es la segunda más utilizada por los alumnos en este *corpus* (gráfico 3b).

Si observamos los totales en la tabla 5, se puede apreciar que los alumnos usan la función informativa más frecuentemente que los profesores, si descontamos la función informativa pedagógica (TInfP), mientras que la función heurística era utilizada más frecuentemente por los profesores (ver tabla 4).

6.3.1.3. Función personal

Funciones	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
P1	2	6	22	17	19	66	2	19	21	17	15	74
P2	1	0	9	11	3	24	5	25	23	5	20	58
P3	0	1	3	2	0	6	4	15	6	12	33	70
P4	0	0	2	4	1	7	7	22	9	13	5	56
P5	0	0	0	0	0	0	3	1	1	2	1	8
P6	0	0	0	0	0	0	7	10	13	9	21	60
P7	3	2	3	7	8	23	0	6	2	5	4	17
P8	0	0	1	4	3	8	32	30	46	8	22	138

Tabla 6: Distribución de la función personal en profesores y alumnos en el contexto nativo

En la tabla 6, observamos que la función personal más frecuente en el lenguaje de los alumnos es P8 (verbalizar el pensamiento), que es una función muy común en el niño de esta edad, como señalábamos en el capítulo anterior. La función más realizada por el profesor es P1 (expresar gustos u opiniones personales), que quizá pueda influir en que ésta sea una de las funciones personales más utilizadas por los alumnos, aunque no se observan diferencias significativas con otras funciones como P3 (expresar experiencia personal en el presente) o P6 (alardear). La distribución, en porcentajes, de la función personal en el lenguaje del alumno se puede visualizar en la figura 1 a continuación:

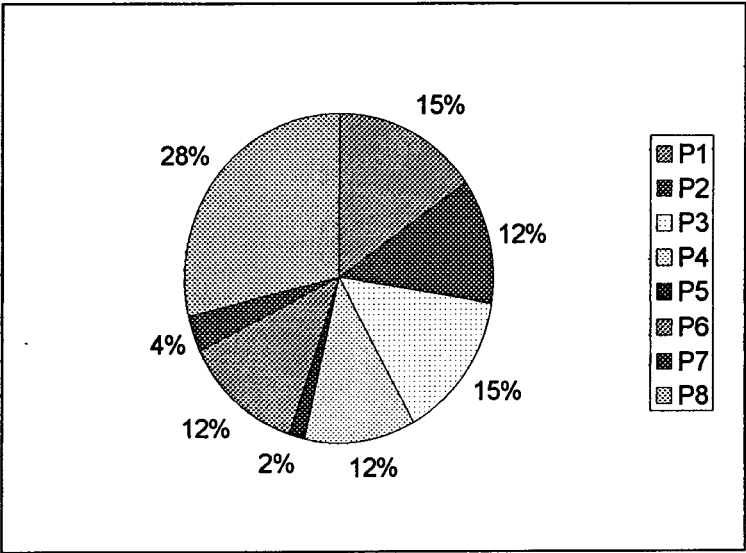


Fig. 1: Distribución de la función personal por los alumnos en el contexto nativo.



### 6.3.2. FUNCIONES PRAGMÁTICAS

Funciones pragmáticas	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
<b>Interaccional</b>	4	1	17	19	12	53	0	0	30	3	4	37
<b>Instrumental</b>	1	0	1	1	0	3	10	12	12	15	18	67
<b>Reguladora</b>	58	97	76	156	118	<b>505</b>	25	28	18	11	36	<b>118</b>

Tabla 7: Distribución de la función pragmática en profesores y alumnos en el contexto nativo

En la tabla 7 se puede observar que el uso de la función reguladora por parte del profesor es más frecuente que el de las otras funciones. Junto con la función heurística, como ya apuntamos en el capítulo anterior, es una función prototípica del lenguaje del profesor, y de ahí la cantidad de estudios que se han realizado en torno a ambas funciones. En cuanto al alumno, vemos que es también la función pragmática más utilizada, aunque hubiéramos esperado que la más frecuente fuera la función instrumental (pedir algo para beneficio propio). Sin embargo, se puede observar que esta última función es mucho más frecuente que en el caso del profesor.

Para comprobar si los resultados de la tabla 7 eran significativos estadísticamente, se realizó un análisis de varianza con el lenguaje de profesores y alumnos:

Funciones pragmáticas	Media	F	Nivel de significación
<b>Interaccional</b>	9,1	452,77	P= 0,0000 (significativo)
<b>Instrumental</b>	0,6		
<b>Reguladora</b>	90,5		

Tabla 7a: Distribución de funciones pragmáticas de los profesores en el contexto nativo

Funciones pragmáticas	Media	F	Nivel de significación
<b>Interaccional</b>	5,2	36,26	P= 0,0000 (significativo)
<b>Instrumental</b>	35,5		
<b>Reguladora</b>	59,1		

Tabla 7b: Distribución de funciones pragmáticas de los alumnos en el contexto nativo

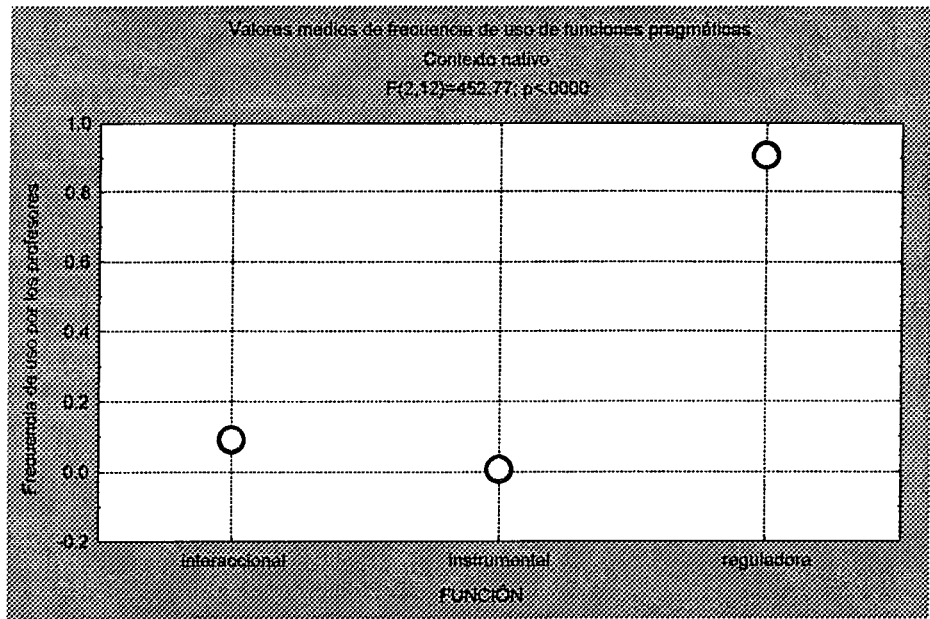


Gráfico 4a: Distribución de funciones pragmáticas de los profesores en el contexto nativo

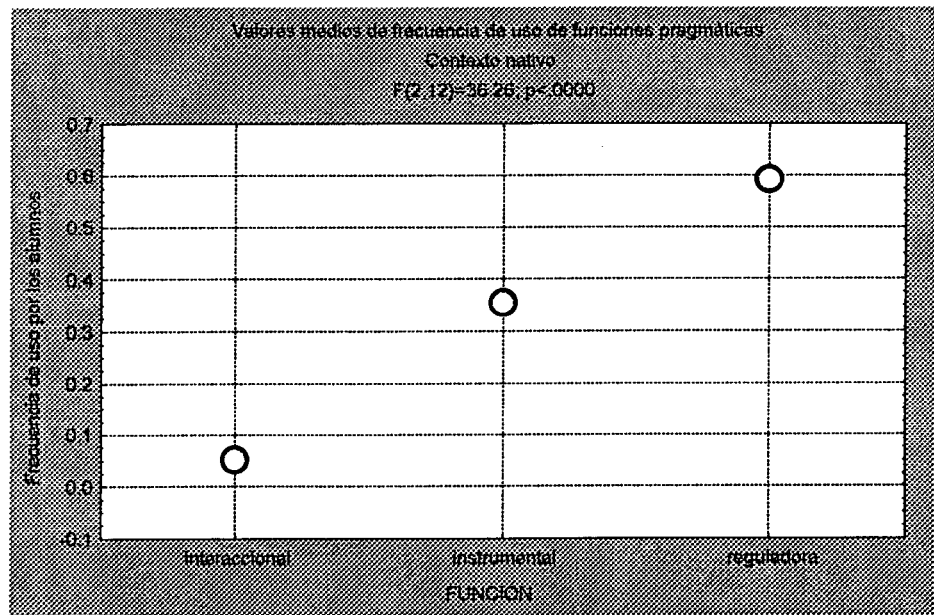


Gráfico 4b: Distribución de funciones pragmáticas de los alumnos en el contexto nativo

En las tablas 7a y 7b y en los gráficos 4a y 4b se observa que la función reguladora es estadísticamente la más frecuente tanto en profesores como en alumnos. En el caso del profesor, es significativamente más frecuente que la función interaccional ( $p = 0,0000$ ) y que la función instrumental ( $p = 0,0000$ ). En el caso de los alumnos ocurre lo mismo ( $p = 0,0000$  y  $p = 0,0028$ , respectivamente).

Vamos a analizar, a continuación, las diferentes subfunciones dentro de la función reguladora, ya que es la función pragmática más frecuente. En el caso de la función instrumental, únicamente nos parece interesante destacar que en el lenguaje del alumno un 97% corresponde a la función I1 (pedir objetos o acciones para el propio beneficio) frente a tan sólo un 3% de uso de la función I2 (pedir permiso).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> En este trabajo, no vamos a analizar en detalle las funciones instrumental e interaccional, ya que su uso es muy limitado tanto en profesores como en alumnos.

## 6.3.2.1. Función reguladora

Funciones	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
<b>R1</b>	23	45	38	49	68	<b>223</b>	17	21	11	8	19	<b>76</b>
<b>R2</b>	0	5	7	17	0	29	0	0	0	1	2	3
<b>R3</b>	23	37	20	67	33	180	4	3	4	0	1	12
<b>R4</b>	0	7	8	8	9	32	0	0	0	0	5	5
<b>R5</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>R6</b>	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0
<b>R7</b>	0	3	2	12	1	18	0	0	2	0	3	5
<b>R8</b>							4	4	1	2	6	17
<b>TRP1</b>	0	0	0	1	0	1						
<b>TRP2</b>	12	0	1	2	1	16						
<b>TRP3</b>	0	0	0	0	0	0						

Tabla 8: Distribución de la función reguladora en profesor y alumno en el contexto nativo.

La tabla anterior nos muestra que la función R1, que implica llamar la atención de alguien para decirle algo o para que le escuchen, es la más utilizada tanto por profesores como por alumnos. Si en el caso de los alumnos descontáramos las 76 realizaciones de la función R1 de las 118 realizaciones de la totalidad de uso de la función reguladora (ver tabla 7), nos quedarían 46 realizaciones correspondientes al resto de las funciones, un número inferior al del total de realizaciones de la función instrumental (67). Además, de los 67 enunciados 65 corresponden a la función I1 (pedir objetos o que se lleven a cabo acciones para beneficio propio), frente a un total de 12 con la función R3 (pedir que alguien realice una acción pero no para beneficio propio). Por consiguiente, podemos afirmar que la función instrumental I1 es más frecuente que la reguladora R3.

Otro aspecto a destacar, sobre todo en comparación con los datos del *UAM-Corpus*, que analizaremos en el próximo apartado, es el escaso uso por parte del profesor de la función reguladora pedagógica (TRP1, TRP2, TRP3). Estas funciones están encaminadas a inducir respuestas y veremos que el profesor las usa muy frecuentemente en contextos de *EFL*, para

ayudar al niño a responder cuando hay dificultades en la producción de un determinado enunciado en la L2.

6.3.3. FUNCIONES DE *FEEDBACK* Y RESPUESTA

Funciones	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
TF1	7	19	9	8	25	68						
TF2.a	21	7	10	1	2	41						
TF2.b	4	0	1	0	0	5						
TF3	3	2	4	7	0	16						
TF4	1	1	4	1	2	9						
TF5	0	0	1	1	0	2						
Re.a	1	4	3	3	4	15	0	1	1	1	1	4
Re.b	1	5	8	2	4	20	2	5	8	8	7	30
Re.c	17	26	36	32	50	161	0	6	9	4	13	22
Re.d	0	0	0	0	0		0	2	1	1	0	4

Tabla 9: Distribución de las funciones de *feedback* en el contexto nativo

En la tabla anterior nos interesa destacar que en el lenguaje del profesor las dos funciones de *feedback* que predominan en general son las codificadas como TF1 (comentario sobre el enunciado del interlocutor que anima a éste a continuar hablando) y re.c (aceptar una respuesta) que, como señalábamos en el capítulo V, son funciones que muestran al niño que el profesor está interesado en lo que cuenta, siendo la función TF1 la que más promueve la nueva iniciación del niño, ya que el profesor da claras muestras de devolverle el turno. De las funciones realizadas por los niños tras la realización de la función TF1 por parte de los profesores nos encontramos con la siguiente distribución que ilustramos, a continuación, en la figura 2:

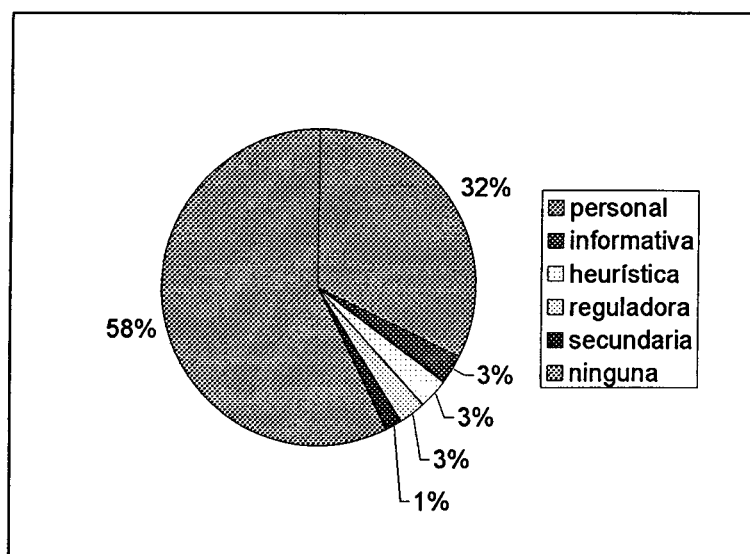


Fig.2: Distribución de las funciones de los alumnos tras la realización de TF1 por los profesores

Como se puede observar en la figura 2, aunque más de un 50% de las realizaciones de esta función por los profesores no obtienen una respuesta por el niño, cuando se da una respuesta, se trata en su mayoría de enunciados con una función personal que, como ya hemos apuntado, es una función muy frecuente en el niño de cinco años. Es decir, los profesores muchas veces utilizan la función TF1 para animar a los alumnos a que éstos sigan hablando de su mundo personal.

En lo que se refiere a otras funciones de *feedback*, también se observa que hay muy poca corrección o evaluación por parte del profesor, a pesar de que se trata de un contexto de aula y de que autores como Sinclair y Coulthard (1975) consideran que éstas son las funciones más comunes en el lenguaje del profesor. Dentro de las funciones evaluativas (evaluación positiva, TF2.a, evaluación negativa, TF2.b, y corrección, TF3) la más utilizada es la evaluación positiva (TF2.a), excepto en el caso del profesor C (ver tabla 9).

Los alumnos utilizan la función de respuesta mucho menos frecuentemente que el profesor. Curiosamente, en todos los casos, los alumnos utilizan más frecuentemente la función de mostrar desacuerdo (re.b) que la de mostrar acuerdo (re.a), indicando este dato quizá la importancia que da el niño a su propia opinión frente a la de los demás.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Ya indicábamos en el capítulo II que según Foster-Cohen (1999) el niño suele mostrar acuerdo y desacuerdo cuando interacciona con otros niños.

## 6.3.4. FUNCIONES SECUNDARIAS

Funciones	Profesores						Alumnos					
	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total	S1(A)	S2(A)	S3(B)	S4(C)	S5(D)	Total
<b>S1</b>	20	34	61	114	48	<b>277</b>	4	18	11	5	28	66
<b>S2</b>	35	22	48	80	11	196	11	21	21	11	28	92
<b>S3</b>	2	7	18	18	82	127	2	1	2	1	3	9

Tabla 10: Distribución de las funciones secundarias en el contexto nativo

Si comparamos el uso de la función secundaria por profesores y alumnos se puede observar la mayor frecuencia de uso por parte de los profesores. Esto nos parece normal teniendo en cuenta que estas funciones sirven como marcador de iniciación de un enunciado (S1) o como refuerzo de un enunciado (S2), y es normalmente el profesor el que usa estas funciones secundarias con el fin de que su enunciado principal quede claro para el alumno. En cuanto al uso de esta función por parte de los niños, vemos que la más frecuente es la función S2, que suele consistir en la repetición parcial o total del propio enunciado. Como veíamos en el capítulo V, el niño suele tener tendencia a repetir lo que dicen otros, pero también sus propios enunciados.

En la tabla 11 resumimos las funciones más utilizadas por los profesores y por los alumnos en el contexto nativo:

Profesores	Alumnos
Marcador de iniciación de un enunciado (S1) 10,65%	Verbalizar el pensamiento (P8) 8,95%
Llamar a alguien (R1) 8,58%	Responder a preguntas referenciales cerradas (H1.re) 7,46%
Reforzar o repetir el propio enunciado (S2) 7,54%	Identificar o describir (Inf1) 7,26%
Pedir a alguien que realice una acción (R3) 6,92%	Reforzar o repetir el propio enunciado (S2) 5,97%
Realizar preguntas referenciales cerradas (H1) 6,42%	Llamar a alguien (R1) 4,93%
Aceptar el enunciado del hablante (re.c) 6,19%	Expresar gustos u opiniones personales (P1) 4,80%
Hacer un comentario adicional (S3) 4,88%	Expresar experiencia personal en el presente (P3) 4,54%
Explicar algo por motivos pedagógicos (TInfP) 4,61%	Responder a peticiones de confirmación (H5.re) 4,54%
Realizar preguntas referenciales abiertas (H3) 3,65%	Marcador de iniciación de un enunciado (S1) 4,28%
Realizar preguntas de pedir confirmación (H5) 3,61%	Pedir algo para beneficio propio (I1) 4,21%

Tabla 11: Resumen de las funciones más frecuentes en profesores y alumnos en el contexto nativo

Si observamos el orden de frecuencia de funciones en el lenguaje de los profesores, se puede constatar que entre las funciones más frecuentes se encuentran algunas que consisten en facilitar la comprensión de la tarea al alumno. De este modo, se observa un frecuente uso de S1 y S2 (funciones secundarias que enmarcan o refuerzan el enunciado). También era de esperar, en el lenguaje del profesor, el frecuente uso de las funciones reguladoras R1 (para llamar a alguien) y R3 (para decir que alguien haga algo), así como de preguntas referenciales y de la función de dar información pedagógica (TInfP).

La función más importante en el lenguaje del niño es la de verbalizar el pensamiento (P8), como ya señalaron Vygotsky y Piaget. Pero además, es frecuente el uso de otras funciones personales e informativas. Así, los datos muestran la frecuencia de la función Inf1 (describir o identificar cosas en el presente), que es también la función más frecuente en el lenguaje del profesor, después de H5 (peticiones de confirmación), y que supone un 2,96% del total<sup>10</sup>. Del mismo modo, la función P1 (expresar gustos u opiniones personales), una de las más frecuentes en el lenguaje de los alumnos, es la función personal más común en el lenguaje de los profesores (2,53%), aunque tampoco aparece en la tabla de las diez funciones más frecuentes. Si observamos el resto de funciones más utilizadas por los alumnos, se aprecia que entre ellas se encuentran las respuestas al tipo de preguntas más formuladas por los profesores.

#### 6.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CONTEXTO DE INMERSIÓN TOTAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DEL *UAM-CORPUS*

Tras analizar el lenguaje del aula en el contexto nativo, nos disponemos, en este apartado, a realizar un análisis del lenguaje funcional de profesores y alumnos en el aula de L2, en distintos tipos de centro. Como señalábamos en el capítulo IV, nuestro estudio es en parte lo que Bardovi-Harlig y Hartford (1993) han denominado “*a single moment study*”, pues compara a distintos grupos en un momento determinado. En este apartado vamos a comparar dos grupos del mismo centro (el colegio inglés o de inmersión total)<sup>11</sup> y, a su vez, con el contexto nativo analizado en el apartado anterior.

---

<sup>10</sup> Este dato no aparece en la tabla 11, pues aquí hemos incluido únicamente las diez funciones más frecuentes

<sup>11</sup> Nos vamos a referir a este contexto como “colegio inglés” o “contexto de inmersión total”.



Se codificaron y analizaron cinco sesiones en dos grupos diferentes del mismo nivel con una profesora<sup>12</sup> distinta en cada grupo. En este caso, frente al contexto nativo, las cinco sesiones de cada uno de los grupos se llevaron a cabo con la misma profesora. Las diferencias que se observaron durante la grabación de las sesiones entre un grupo y otro, fundamentalmente por la actuación de las profesoras, nos motivaron a hacer un análisis comparativo de ambos grupos, que vamos a denominar con las siglas RC-A y RC-B.

En primer lugar, como hiciéramos con los datos del contexto nativo, vamos a analizar la distribución de funciones en el profesor y el alumno en ambos grupos:

	RC-A Profesora	RC-A Alumnos	RC-B Profesora	RC-B Alumnos
<b>Frecuencia de funciones</b>	2.675 (69,3%)	1.183 (30,6%)	943 (46,4%)	1.089 (53,5%)

Tabla 12: Distribución de funciones comunicativas en profesoras y alumnos en los dos grupos del contexto de inmersión

Los datos de la tabla 12 muestran que en el grupo RC-A la profesora usa significativamente más funciones que los alumnos ( $p= 0,0002$ ), como ocurría en el contexto nativo. Sin embargo, llama la atención que en el grupo RC-B es el alumno el que usa más funciones, aunque la diferencia con el uso de la profesora no es estadísticamente significativa ( $p= 0,6882$ ). Más adelante veremos cómo gran parte de las funciones del alumno en este grupo se realizan en la L1.

Macrofunciones RC-A	Profesora		Alumnos	
	L2	L1	L2	L1
<b>Macéticas</b>	703	0	371	3
<b>Pragmáticas</b>	789	0	212	2
<b>Feedback (TF+re.a, b, c)</b>	199	0	49	0
<b>Secundarias</b>	609	0	115	1

Tabla 13a: Distribución de macrofunciones en profesoras y alumnos en el contexto de inmersión (L2 y L1)

<sup>12</sup> A partir de aquí vamos a utilizar el término femenino “profesora/s”, cuando no hablemos en términos genéricos o no incluyamos al contexto nativo, pues en los contextos de *EFL* todas las profesoras eran mujeres.

Macrofunciones RC-B	Profesora		Alumnos	
	L2	L1	L2	L1
<b>Macéticas</b>	<b>305</b>	<b>0</b>	<b>187</b>	<b>158</b>
<b>Pragmáticas</b>	263	0	103	126
<b>Feedback (TF+re.a, b, c)</b>	70	0	34	19
<b>Secundarias</b>	145	0	77	58

Tabla 13b: Distribución de macrofunciones en profesoras y alumnos en el contexto de inmersión (L2 y L1)

Lo primero que se observa en las tablas 13a y 13b es la gran diferencia cuantitativa en el número de funciones entre el grupo A y B, tanto por parte de las profesoras como de los alumnos, teniendo en cuenta que se analizaron el mismo número de sesiones en cada grupo (cinco) y que su duración era la misma (aproximadamente una hora en cada sesión). Si tenemos en cuenta el número total de palabras en cada grupo nos encontramos con la siguiente distribución:

RC-A: 18.605 palabras en las cinco sesiones

RC-B: 10.496 palabras en las cinco sesiones

Se observa, por tanto, que en el grupo A se daba más interacción que en el B, en el que la profesora hablaba menos con los niños mientras éstos hacían sus actividades<sup>13</sup>.

Otro aspecto interesante que muestran las tablas anteriores es que la función más utilizada por los niños es la función macética en ambos casos, como veíamos que también ocurría en el contexto nativo, y resulta interesante que el 45,7% de todas las funciones macéticas llevadas a cabo por los niños en el grupo B (158 realizaciones) se llevaron a cabo en español. Nuestro argumento, que recogeremos de nuevo más adelante, es que los niños tienen interés en realizar funciones macéticas; sin embargo, si no tienen el apoyo lingüístico del profesor, los alumnos realizan estas funciones en español (en la L1). Aunque los números absolutos muestran esta tendencia, se llevó a cabo un análisis de varianza para ver en qué casos la diferencia en el uso de macrofunciones era estadísticamente significativa. Los resultados se muestran en la tabla 13c y en los gráficos 5a, 5b, 5c y 5d:

<sup>13</sup> Hay que destacar que ya hemos excluido las funciones de los enunciados emitidos por los alumnos nativos. Las cifras que aparecen ya son únicamente de los niños no nativos de habla inglesa.

Macrofunciones (medias)	RC-A Profesora	RC-A Alumnos	RC-B Profesora	RC-B Alumnos
Funciones macéticas	24,9	29,1	27,4	29,5
Funciones pragmáticas	29,5	23,6	37,5	18,8
Funciones de feedback	6,6	4,6	5,6	3,5
Funciones secundarias	23,7	7,0	15,5	13,0
F	38,86	15,48	11,75	4,18
Nivel de significación	p= 0, 0000 (significativo)	p= 0,0001 (significativo)	p= 0,0003 (significativo)	p= 0,0231 (significativo)

Tabla 13c: Distribución de macrofunciones en los dos grupos del contexto de inmersión

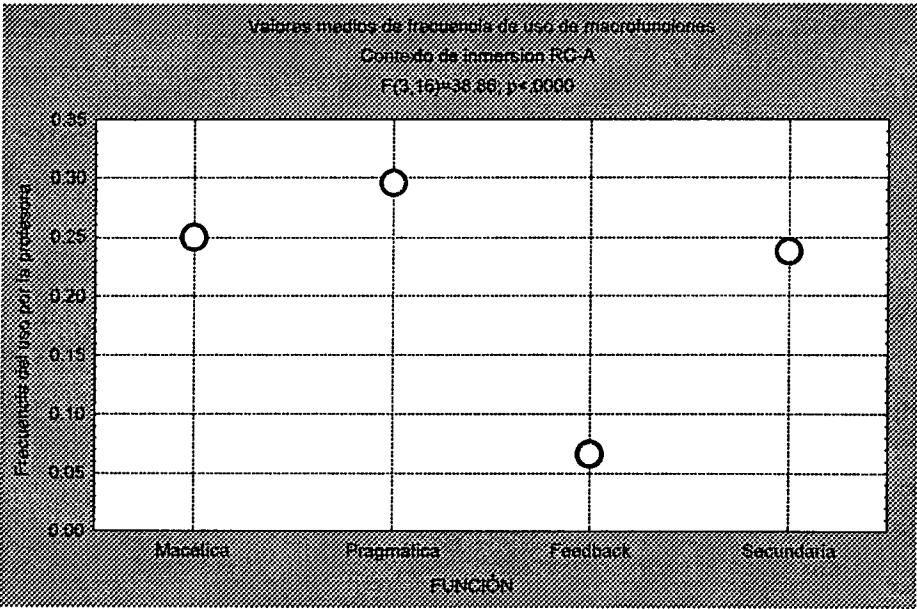


Gráfico 5a: Distribución de macrofunciones de la profesora en el grupo RC-A del contexto de inmersión

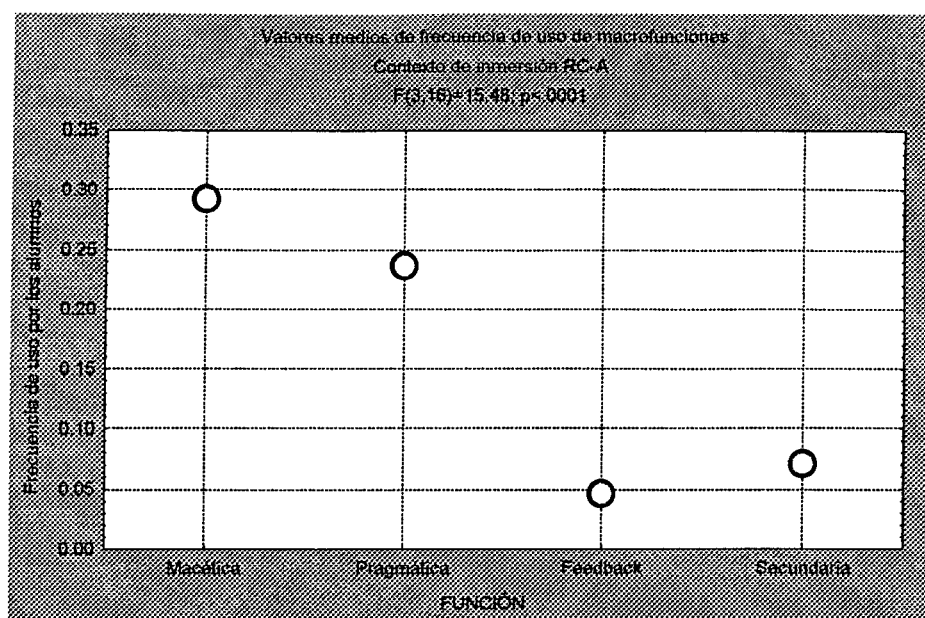


Gráfico 5b: Distribución de macrofunciones de los alumnos en el grupo RC-A del contexto de inmersión

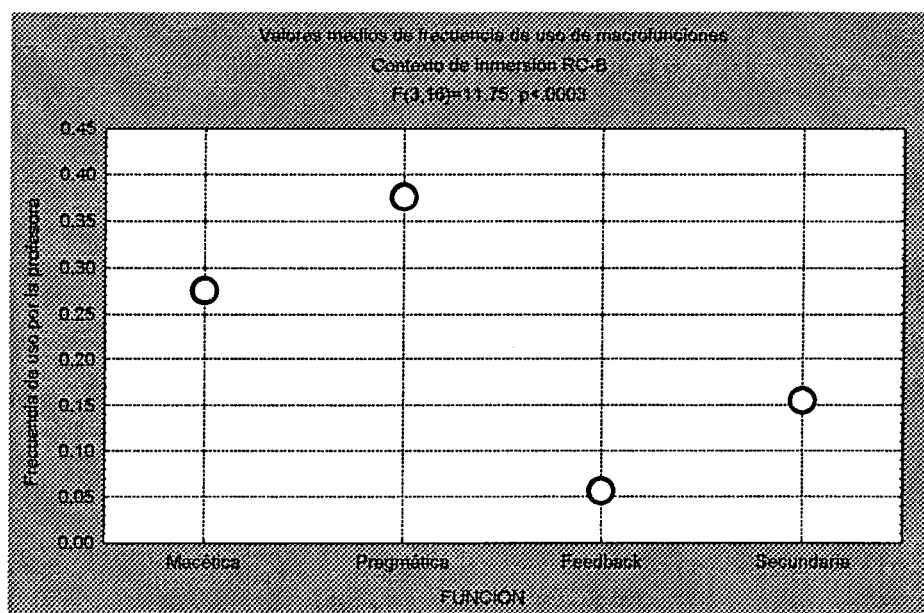


Gráfico 5c: Distribución de macrofunciones de la profesora en el grupo RC-B del contexto de inmersión

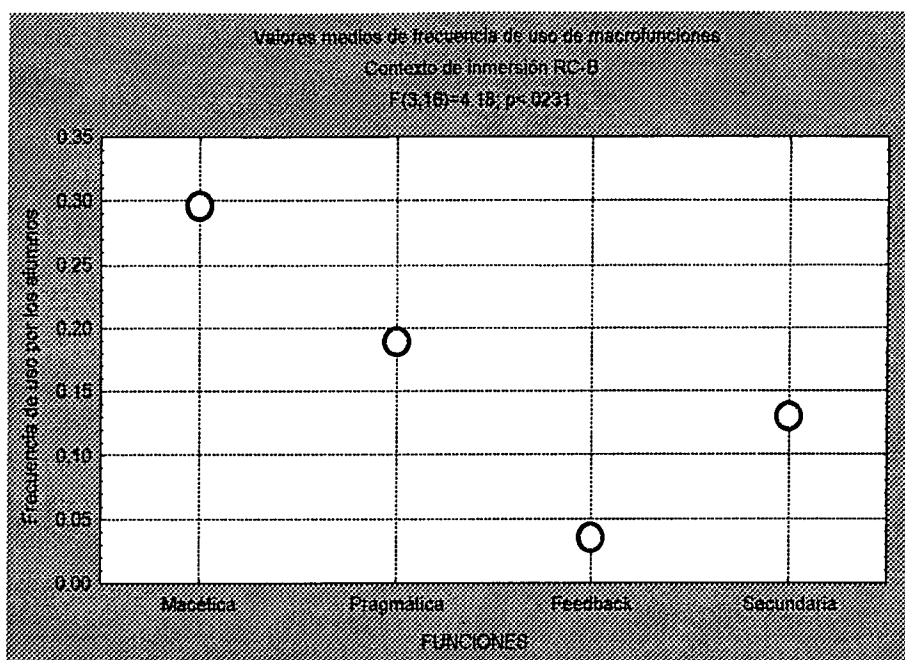


Gráfico 5d: Distribución de macrofunciones de los alumnos en el grupo RC-B del contexto de inmersión

Aunque en ambos grupos y tanto en el lenguaje de profesoras como de alumnos el análisis de varianza muestra que hay diferencias significativas en el uso de las macrofunciones, es pertinente especificar entre qué funciones hay diferencias significativas. En el caso de las profesoras, en ambos grupos, la función más utilizada es la pragmática. Sin embargo, no hay, en ninguno de los dos casos, diferencias significativas con el uso de la función macética ( $p=0,0633$  en el grupo RC-A y  $p=0,0970$  en el grupo RC-B). En el caso de la profesora del grupo RC-A, tampoco hay diferencias en el uso de las funciones macética y secundaria ( $p=0,6053$ ) y en el lenguaje de la profesora del grupo RC-B, tampoco las hay entre las funciones de *feedback* y secundaria ( $p=0,1043$ ). Por consiguiente, en comparación con los resultados del contexto nativo, donde domina significativamente la función macética, podemos decir que aquí las funciones que más usan las profesoras son tanto las funciones macéticas como las pragmáticas.

En cuanto a los alumnos, aunque pueda parecer que usan más las funciones macéticas, como señalábamos antes, tampoco se da en ninguno de los dos casos una diferencia significativa con respecto al uso de las funciones pragmáticas ( $p=0,2196$  en el grupo RC-A y  $p=0,1743$  en el grupo RC-B). Por lo tanto, también en los alumnos se usa proporcionalmente más la función pragmática en este contexto que en el contexto nativo.

A continuación, mostramos los datos sobre la realización de las distintas funciones, correspondientes a cada macrofunción:

## 6.4.1. FUNCIONES MACÉTICAS

Funciones macéticas	Profesora		Alumnos	
	L2	L1	L2	L1
Heurística	365	0	80	1
Informativa	223	0	93	2
Personal	115	0	198	0

Tabla 14a: Distribución de la función macética en el grupo RC-A del contexto de inmersión

Funciones macéticas	Profesora		Alumnos	
	L2	L1	L2	L1
Heurística	203	0	45	30
Informativa	87	0	49	33
Personal	15	0	95	94

Tabla 14b: Distribución de la función macética en el grupo RC-B del contexto de inmersión

Funciones macéticas (medias)	RC-A Profesora	RC-A Alumnos	RC-B Profesora	RC-B Alumnos
Función heurística	59,7	26,5	51,2	25,8
Función informativa	28,6	20,7	26,6	23,5
Función personal	15,0	52,7	22,0	50,6
F	44,04	7,87	1,22	5,50
Nivel de significación	p= 0,0000 (significativo)	p= 0,0065 (significativo)	p= 0,3303 (no significativo)	p= 0,0201 (significativo)

Tabla 14c: Distribución de la función macética en los dos grupos del contexto de inmersión

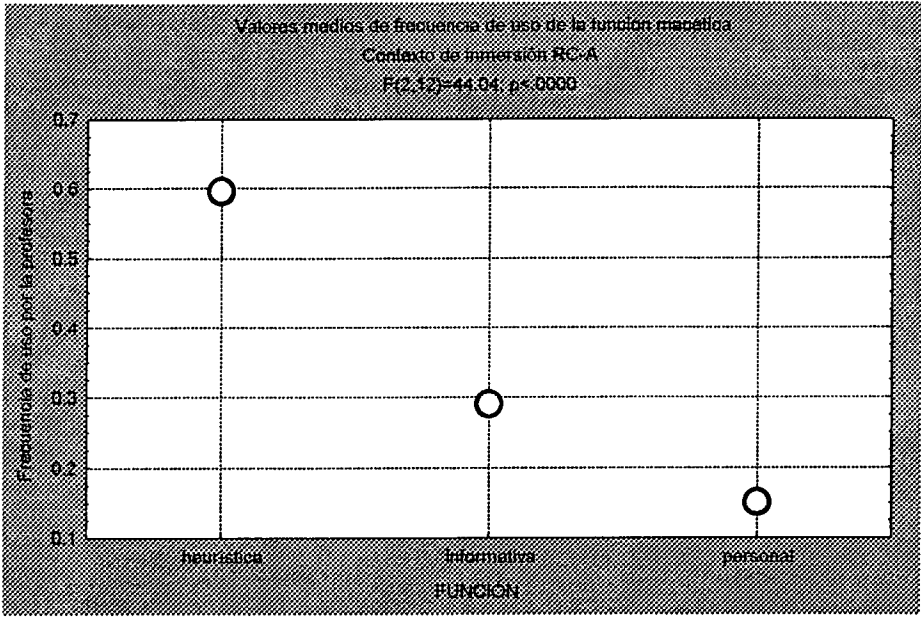


Gráfico 6a: Distribución de las funciones macéticas de la profesora en el grupo RC-A del contexto de inmersión

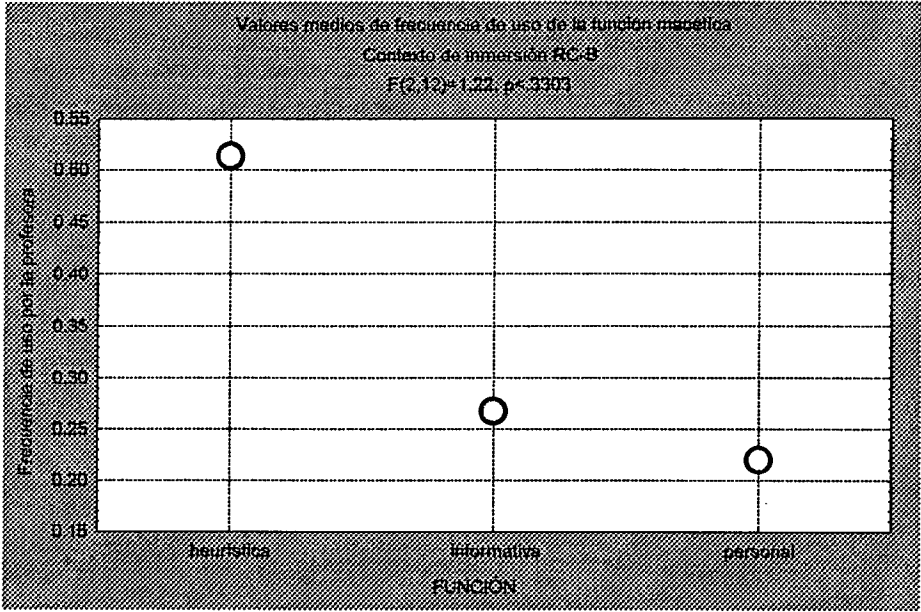


Gráfico 6b: Distribución de las funciones macéticas de la profesora en el grupo RC-B del contexto de inmersión

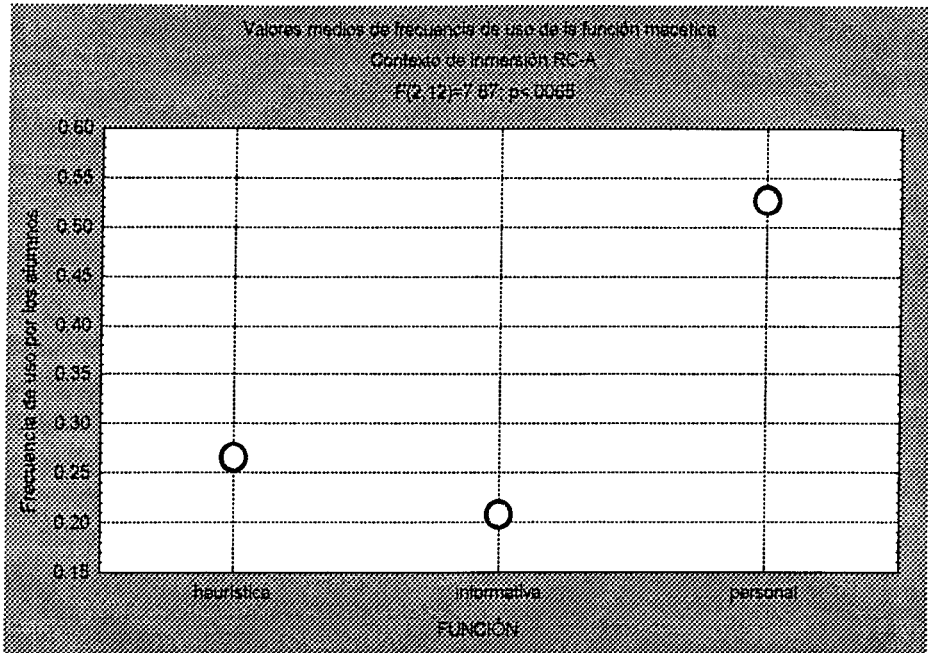


Gráfico 6c: Distribución de las funciones macéticas de los alumnos en el grupo RC-A del contexto de inmersión

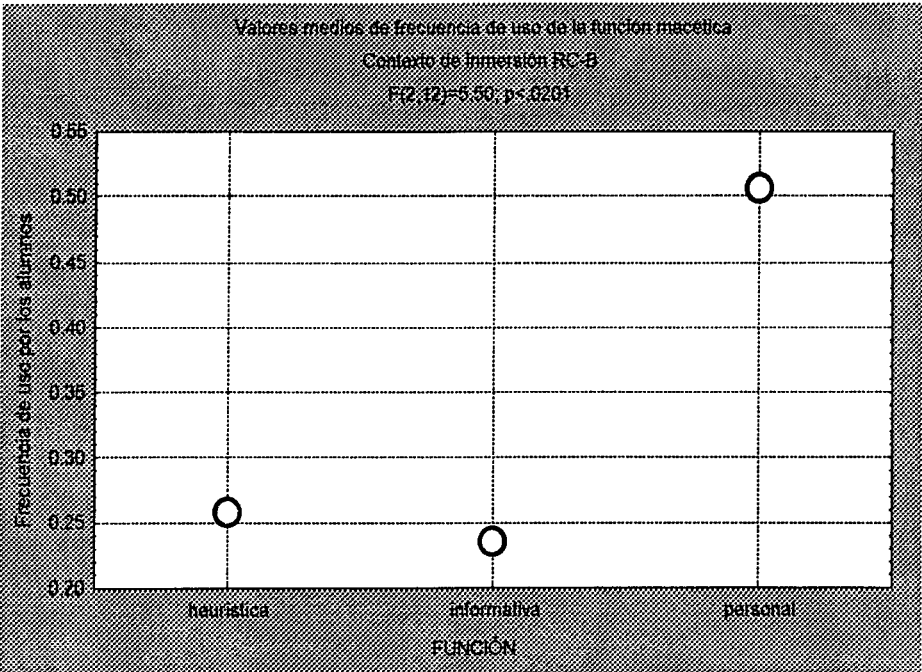


Gráfico 6d: Distribución de las funciones macéticas de los alumnos en el grupo RC-B del contexto de inmersión



Si observamos los datos de las tablas 14a y 14b, en el grupo A se puede apreciar que la función macética más común en el lenguaje de la profesora es la heurística (que constituye algo más del 50% de todas las funciones macéticas: 51,9%). En el caso de la profesora del grupo B, esta proporción es superior (66,6%). Al igual que en casos anteriores, se realizó un análisis de varianza y se comprobó que la función macética estadísticamente más frecuente en la profesora era la heurística en el caso del grupo RC-A, como vimos que ocurría en el contexto nativo. Sin embargo, aunque también es la más frecuente en el grupo RC-B, como se aprecia en el gráfico 6b, no hay diferencia significativa con el uso de las demás funciones (ver tabla 14c y gráficos 6a y 6b).

Los datos sobre los alumnos también son interesantes. En la tabla 14a se muestra que la mayor parte de las funciones de iniciación en el grupo A (es decir, funciones con las que los niños inician una interacción y no se limitan a responder a las iniciaciones del profesor) corresponden a la función personal, como veíamos que ocurría en el contexto nativo, y no se utiliza en ningún caso la L1. Como muestran los datos de la tabla 14b, en el grupo B ocurre lo mismo. Hay incluso proporcionalmente más realizaciones de la función personal que en el grupo A y suponen un 54,7% de todas las funciones macéticas (tanto en la L2 como en la L1) llevadas a cabo por los alumnos en este grupo. Sin embargo, de este porcentaje el 49,7% de los enunciados se realizan en la L1 (94 realizaciones frente a 95 en la L2). Como expondremos más adelante, la escasa interacción de la profesora con los alumnos en este grupo, al contrario que en el grupo A, tiene como consecuencia la frecuente utilización de la L1 por parte de los alumnos para hablar de su mundo personal.

Tanto en el grupo A como en el grupo B, la diferencia entre el uso de la función personal por parte de los alumnos y el uso de las funciones informativa y heurística es estadísticamente significativa (ver tabla 14c y gráficos 6c y 6d). El frecuente uso de la función personal por los alumnos coincide con los datos del contexto nativo. Asimismo, como ocurre en el caso del contexto nativo, la función personal es más frecuente en el lenguaje de los alumnos que en el de las profesoras.<sup>14</sup>

A continuación se muestran los resultados de cada una de las funciones dentro de la función macética:

---

<sup>14</sup> Como veíamos en el capítulo II, Zaporet et al. (1974) señalan que la principal motivación en el lenguaje del niño de cinco años es hablar sobre su mundo personal o sobre el de las personas que le rodean.

## 6.4.1.1. Función heurística

	RC-A			RC-B		
	Profesora	Alumnos		Profesora	Alumnos	
		L2	L1		L2	L1
H1	69	19	1	28	7	4
H2	3	3	0	0	1	1
H3	79	43	0	37	29	17
H1.bo	3	0	0	10	0	0
H2.bo.	20	0	0	1	0	0
H3.bo	84	0	0	101	2	2
H4	9	7	0	2	2	2
H5	46	8	0	10	4	4
THP1	15			6		
THP2	37			8		

Tabla 15: Distribución del uso de la función heurística en el contexto de inmersión en los grupos RC-A y RC-B

Si comparamos el uso de la función heurística por parte de cada profesora, observamos que la subfunción más utilizada por la profesora del grupo A es la heurística de tipo expositiva abierta (H3.bo), que es característica del lenguaje en el aula. Sin embargo, no se observa mucha diferencia en el uso con respecto a las preguntas referenciales abiertas (H3), que suponen un 21,6% del total (79 realizaciones), frente a un 23% (84 realizaciones) en el caso de las preguntas expositivas abiertas. Ya veíamos en el apartado anterior que las preguntas referenciales eran las más comunes en los profesores en el contexto nativo y que la naturaleza de estas preguntas se asemeja a la de las que se dan en la comunicación en la vida real, fomentando la interacción del niño, quien es consciente del interés del interlocutor y de que el profesor no está simplemente comprobando si sabe contestar.

En el grupo B las preguntas expositivas abiertas (H3.bo) también son las más comunes. Sin embargo, aquí ascienden a casi un 50% de la totalidad de las funciones heurísticas de la profesora (101 realizaciones), mientras que en el grupo A ya hemos visto que representan un 23%. Las preguntas referenciales abiertas (H3) suponen en este grupo tan sólo el 18,2%. Podríamos esperar, por tanto, que los alumnos emitan más respuestas referenciales abiertas en el grupo A, ya que la profesora formula 79 preguntas de este tipo, en comparación con el grupo B, donde la profesora formula 37.

### Respuestas a la función heurística

	RC-A		RC-B	
	L2	L1	L2	L1
H1.re	60	0	19	
H2.re	4	0	0	
H3.re	57	1	33	9
H1.re.bo	2	2	5	
H2.re.bo	11	0	1	
H3.re.bo	52	0	77	

Tabla 16: Distribución del uso de respuestas de los alumnos a la función heurística en el contexto de inmersión en los grupos RC-A y RC-B

Como se podía esperar, se produce un número similar de respuestas expositivas abiertas (H3.re.bo) y referenciales abiertas (H3.re) en el grupo A, al igual que ocurría con las correspondientes preguntas de la profesora en el mismo grupo. Éstas constituyen un 30,6% (H3.re) y un 27,9% (H3.re.bo) del total de respuestas. En el grupo B la diferencia es mayor. En la L2 las respuestas a preguntas referenciales abiertas (H3.re) suponen un 24,4% y las respuestas a preguntas expositivas abiertas (H3.re.bo) ascienden casi a un 60% de las respuestas (57%). Además, la función H3.re es el único tipo de respuesta que se da en la L1 en este grupo (9 enunciados). Esto puede mostrar que el alumno tiene necesidad o interés en responder a estas preguntas, pero les resulta difícil contestar en la L2, al contrario que los alumnos del grupo A, donde sólo se codificó una respuesta referencial abierta en la L1 (como se puede observar en la tabla 16). El siguiente ejemplo muestra el uso de esta función en la L1 en el grupo B:

RC-B ( S2/ 27-28)

27 TCH: It's a grasshopper.\_\$TH3.re.c\$ What does a grasshopper do?\_\$TH3\$ What does it do in the film?\_\$TH3.S2\$

28 LUP: %L1 matar L1%\_\$H3.re\$

A continuación, mostramos un ejemplo, que procede del mismo grupo que el anterior (RC-B), de la función de pregunta expositiva abierta de la profesora (TH3.bo) y la correspondiente respuesta del alumno. Como se puede observar, la complejidad para el alumno de este tipo de preguntas es bastante menor:

## RC-B ( S1/ 73-75)

73 TCH: Go and ask Miss Philip if she can put some wool in your ear\_\$TR3\$... ((to another child)) How many stars are there?\_\$TH3.bo\$

74 CH: Three.\_\$H3.re.bo\$

75 TCH: Three.\_\$TF2.A\$...

## 6.4.1.2. Función informativa

	RC-A			RC-B		
	Profesora	Alumnos		Profesora	Alumnos	
		L2	L1		L2	L1
Inf1	48	72	1	14	42	29
Inf2	1	0	0	0	0	0
Inf3	15	11	1	3	0	2
Inf4	5	2	0	0	3	2
Inf5	7	7	0	1	2	0
Inf6	5	1	0	0	2	0
TInfP	142			69		

Tabla 17: Distribución del uso de la función informativa en el contexto de inmersión en los grupos RC-A/B

Como muestran los datos de la tabla 17, en ambos grupos la función más frecuente en el lenguaje de las profesoras es la función TInfP, función pedagógica que consiste en explicar la tarea, seguida de la función Inf1 (identificar y describir en el presente), que es también la que más abunda en el lenguaje de los niños. El frecuente uso de estas funciones coincide con los datos del contexto nativo, presentados anteriormente. Las tablas 17a y 17b, a continuación, muestran los resultados de un análisis de varianza, donde se compara el uso de las funciones informativas en profesoras y alumnos en ambos grupos (sin incluir la función informativa pedagógica TInfP, en el caso de las profesoras).

Funciones informativas	Media Prof	Media Alum	F Prof	F Alum	Nivel de significación Profesora	Nivel de significación Alumnos
Inf1	48,3	68,9	5,00	6,65	p=0,0028 (significativo)	p=0,0005 (significativo)
Inf2	0,4	0,0				
Inf3	13,9	2,8				
Inf4	4,6	13,3				
Inf5	3,1	8,2				
Inf6	9,3	6,6				

Tabla 17a: Distribución de la función informativa en el contexto de inmersión RC-A

Funciones informativas	Media Prof	Media Alum	F Prof	F Alum	Nivel de significación Profesora	Nivel de significación Alumnos
Inf1	63,3	83,7	7,58	19,23	p= 0,0002 (significativo)	p= 0,0000 (significativo)
Inf2	0,0	0,0				
Inf3	6,6	0,0				
Inf4	0,0	8,8				
Inf5	10,0	4,4				
Inf6	0,0	2,8				

Tabla 17b: Distribución de la función informativa en el contexto de inmersión RC-B

Como muestran las medias de las tablas anteriores, la función Inf1 es la más común en ambos grupos tanto en profesoras como en alumnos y es estadísticamente más frecuente que las otras en todos los casos. Si analizamos la realización de la función Inf1 por parte de los alumnos en la tabla 17, observamos que los números totales (incluyendo las realizaciones en la L2 y en la L1) son similares en el grupo A (73) y en el grupo B (71); la diferencia está en que en el grupo A todas estas funciones menos una se utilizaron en la L2, mientras que en el grupo B el 40,8% se realizaron en la L1. El frecuente uso de la función Inf1 por parte del alumno del grupo A en la L2 puede tener relación con el uso frecuente de la misma función por la profesora. Si recordamos que el número de sesiones y la duración de las transcripciones en ambos grupos son las mismas, el uso de esta función por la profesora del grupo A es bastante más frecuente que por la profesora del grupo B.

6.4.1.3. Función personal

	RC-A			RC-B		
	Profesora	Alumnos		Profesora	Alumnos	
		L2	L1		L2	L1
P1	45	24		6	4	16
P2	38	12		1	7	3
P3	2	19		2	5	4
P4	4	44		1	6	1
P5	0	25		0	9	21
P6	0	66		0	15	26
P7	24	3		5	3	1
P8	2	5		0	46	22

Tabla 18: Distribución del uso de la función personal en el contexto de inmersión en los grupos RC-A/B

En la tabla 18, podemos observar que la función personal es más frecuente en los alumnos que en las profesoras. Hay funciones como P5 (quejarse de algo) y P6 (alardear) que son características del lenguaje del niño. En concreto, la función P6 veíamos que también era muy común en el lenguaje de los niños nativos.

Fundamentalmente, llaman la atención dos cosas en la realización de la función personal por los alumnos en el grupo B:

- La función personal se usa muy frecuentemente pero, como hemos indicado anteriormente, hay un alto porcentaje que se formula en la L1 (49,7%). Es decir, el interés que el alumno puede tener de llevar a cabo estas funciones no se puede satisfacer con las limitaciones de la L2, y recurre estratégicamente a la L1.
- El 35,9% de todas las funciones personales en este grupo corresponden a la función P8 (verbalizar el pensamiento), función con la que el niño no está interaccionando con los demás, sino hablando para sí mismo, mientras realiza una actividad. En la L2 supone casi la mitad de todas las funciones personales (48,4%). Muchas veces este lenguaje corresponde a cantar una canción, recitar una rima que se conoce o contar en un juego, tareas que no suponen una fuerte demanda lingüística para el alumno en la L2.<sup>15</sup>

A continuación, mostramos un ejemplo de esta función en el que la demanda lingüística es fácilmente tolerada por el alumno:

RC-B ( S3/ 87)

87 DAV: ((rolls dice)) ((speaking to himself)) *Six. One, two, three, four, five, six\_*\$P8\$

Sin embargo, como se puede observar en el siguiente ejemplo, aparece la L1 cuando la complejidad lingüística del enunciado exige verbalizaciones que el niño no puede codificar:

RC-B ( S3/ 39)

39 PED: <L1 No, te voy a ganar yo, porque estamos empataos\_\$P1.resp.b\$ .. ((speaking to himself)) *A ver si me toca un . dos\_*\$P8\$ L1> ((rolls the dice))

- La función P6 (alardear) es la función personal más común en los alumnos del grupo A, y como veíamos estaba entre las cuatro más utilizadas en el contexto nativo (ver tabla 6). En el grupo B, es la segunda función más común después de P8 (verbalizar el pensamiento), aunque un 63,4% se formula en la L1. De hecho, es la función más común en este grupo en la L1. Los siguientes ejemplos muestran el uso de la función P6 en los grupos A y B en la L2 y L1 respectivamente:

RC-A ( S1/155-156)

155 STE: Miss Landazabal, *\$\_R1\$ I've worked really hard.\_\$P6\$*

156 TCH: You have worked really hard. *\$\_TP6.re.a\$*

RC-B ( S3/ 44-45)

44 CLA: *%L1 Te gané, L1%\_\$P6\$ %L1 te gané L1%\_\$P6.S2\$*

45 YUM: Mrs Thomas, *\$\_R1\$ me or Claudia?\_\$H2\$*

Las figuras 3a y 3b, a continuación, muestran la distribución del uso de la función personal en la L2 por parte de los niños en ambos grupos:

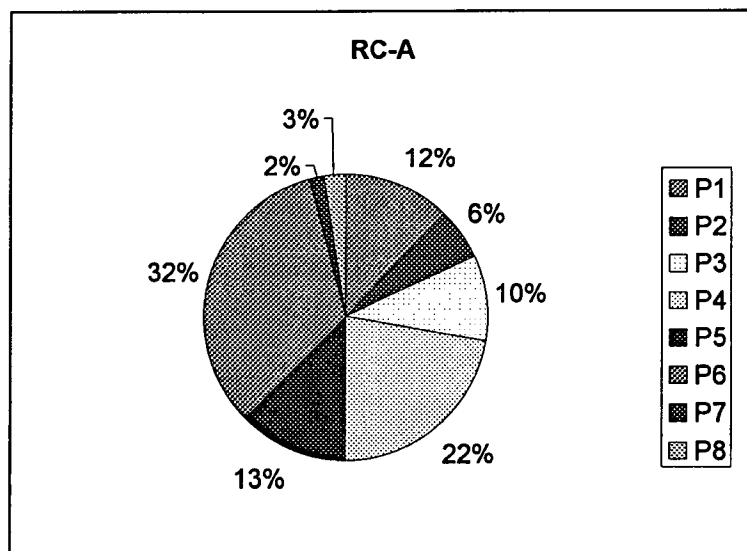


Fig. 3a: Distribución de la función personal por el alumno en el grupo RC-A en el contexto de inmersión

<sup>15</sup> En el estudio de Pease-Alvarez et al. (1994) los niños hijos de mejicanos utilizaban el inglés en su discurso egocéntrico en clase, lo que muestra que habían internalizado las tareas en inglés y ésta era la lengua para sus actividades de clase.

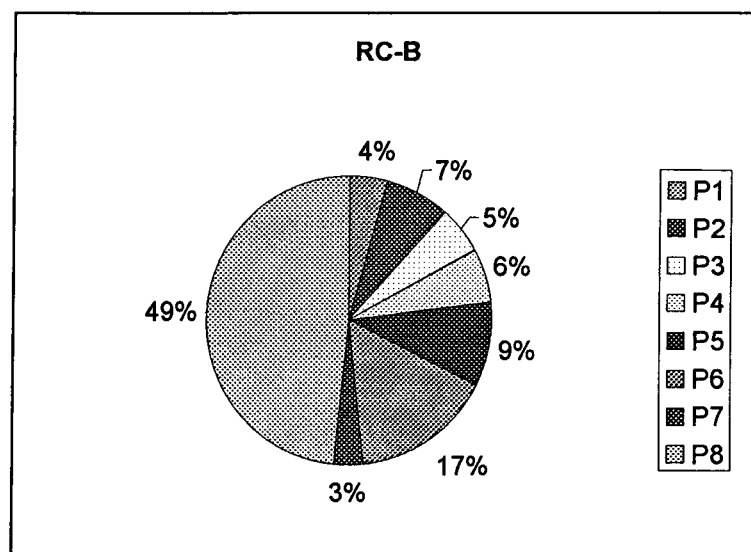


Fig. 3b: Distribución de la función personal por el alumno en el grupo RC-B en el contexto de inmersión

Si comparamos la figura 3b, donde aparece la distribución de la función personal del alumno en el grupo RC-B, con la figura 1, donde se muestra la distribución de la función personal del alumno en el contexto nativo, se observa un frecuente uso de la función P8 (verbalizar el pensamiento) en ambos contextos, en comparación con otras funciones personales. Sin embargo, en el grupo RC-B el uso es más frecuente, llegando casi a un 50%, mientras que en el contexto nativo se utilizaba en un 28%. Aunque la verbalización del pensamiento es característica del lenguaje de los niños, como ya hemos apuntado en varias ocasiones en el presente trabajo, creemos que en un contexto de L2 podría ser debida al hecho de que la escasa interacción con la profesora fomenta que el niño repita lo que ya sabe decir en la L2 (ya mencionábamos antes que muchas veces la función P8 se realiza a través de canciones, rimas o contar en inglés), sin que realice un esfuerzo por comunicarse. Creemos que en contextos de L2 el profesor debe interaccionar con los niños lo más posible. De otro modo, las estrategias del alumno son utilizar la L2 de la forma más simple posible o utilizar la L1, como hemos visto que sucede en el grupo RC-B, a diferencia del grupo RC-A.



## 6.4.2. FUNCIONES PRAGMÁTICAS

Funciones pragmáticas	Profesora		Alumnos	
	L2	L1	L2	L1
Interaccional	50		6	
Instrumental	3		54	
Reguladora	736		152	2

Tabla 19a: Distribución de la función pragmática en el grupo RC-A del contexto de inmersión

Funciones pragmáticas	Profesora		Alumnos	
	L2	L1	L2	L1
Interaccional	21		4	11
Instrumental	3		13	2
Reguladora	239		86	113

Tabla 19b: Distribución de la función pragmática en el grupo RC-B del contexto de inmersión

Como se observa en las tablas 19a y 19b, la función reguladora es la más utilizada por profesoras y alumnos, aunque de nuevo destaca el alto porcentaje de esta función en el lenguaje de los alumnos del grupo B en la L1 (89,6% de las funciones pragmáticas realizadas en la L1). En el caso del grupo A, en lo que se refiere al discurso de la profesora, la función reguladora asciende a un 93,2% de todas las funciones pragmáticas realizadas por la profesora y en el grupo B supone un 90,8%. Al igual que con los datos presentados anteriormente, se realizó un análisis de varianza para comprobar si el uso de la función reguladora era significativamente distinto del de las otras funciones pragmáticas:

Funciones pragmáticas (medias)	RC-A Profesora	RC-A Alumnos	RC-B Profesora	RC-B Alumnos
Función interaccional	6,3	1,6	4,5	2,7
Función instrumental	0,1	26,1	0,6	12,2
Función reguladora	93,4	72,2	94,8	85,0
F	4.657,94	212,34	431,65	95,36
Nivel de significación	p= 0,0000 (significativo)	p= 0,0000 (significativo)	p= 0,0000 (significativo)	p= 0,0000 (significativo)

Tabla 19c: Distribución de la función pragmática en los dos grupos del contexto de inmersión

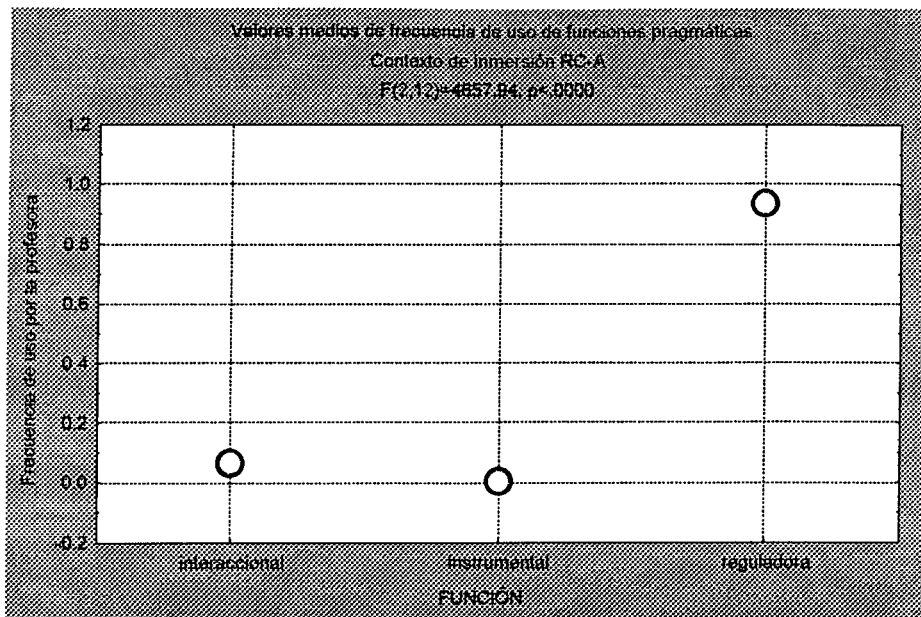


Gráfico 7a: Distribución de funciones pragmáticas de la profesora en el contexto de inmersión RC-A

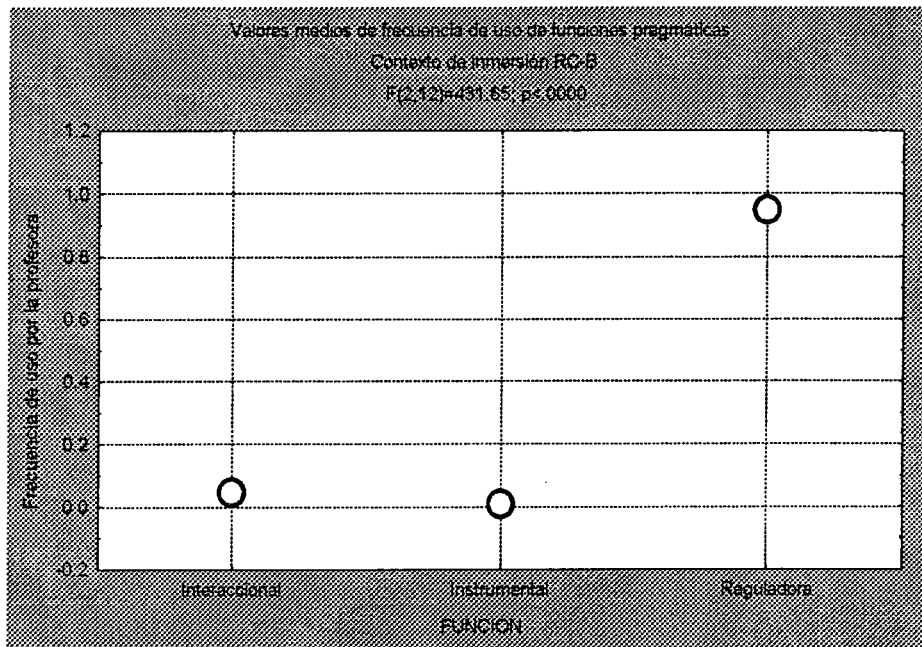


Gráfico 7b: Distribución de funciones pragmáticas de la profesora en el contexto de inmersión RC-B

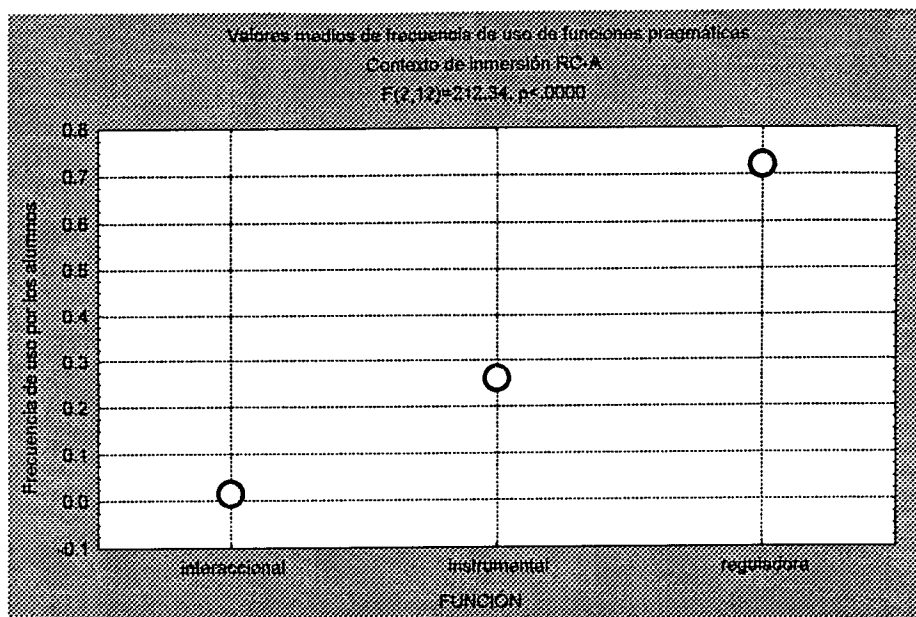


Gráfico 7c: Distribución de funciones pragmáticas de los alumnos en el contexto de inmersión RC-A

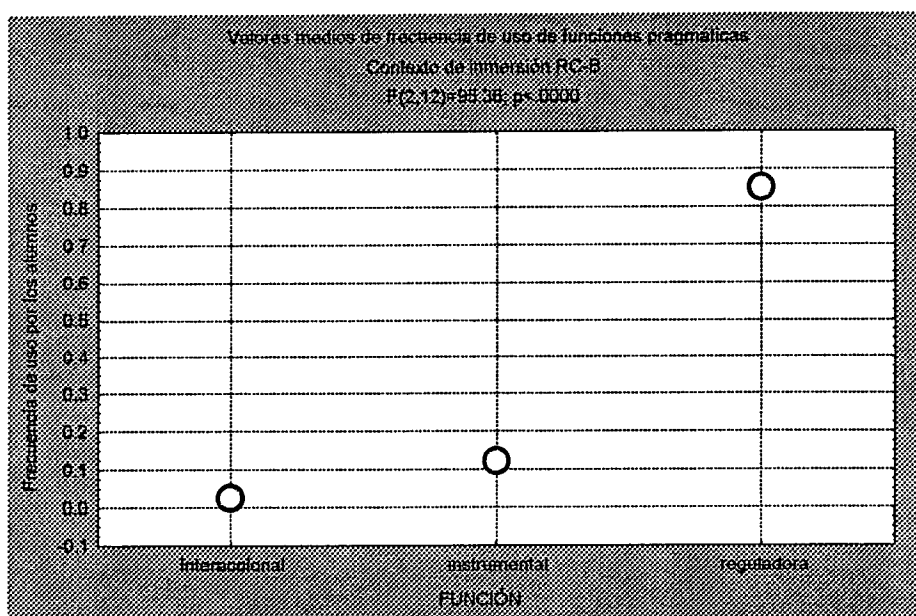


Gráfico 7d: Distribución de funciones pragmáticas de los alumnos en el contexto de inmersión RC-B

Como se observa en la tabla 19c y en los gráficos 7a, 7b, 7c y 7d, la función pragmática más común en ambos grupos, tanto en profesoras como en alumnos es la función reguladora, que es también significativamente más frecuente que las otras dos funciones pragmáticas en todos los casos ( $p=0,0000$  en todos los casos). Si comparamos estos gráficos con los gráficos 7a y 7b del contexto nativo, se observa que en ambos contextos los profesores usan más la función reguladora, seguida de la interaccional y por último la instrumental, aunque en el grupo RC-B no hay diferencia significativa entre la realización de las funciones instrumental e interaccional por parte de la profesora ( $p=0,3097$ ). También hemos visto que la función reguladora es la

función pragmática más común en los alumnos del contexto nativo y de ambos grupos del contexto de inmersión, seguida de la función instrumental y a continuación de la interaccional. Sin embargo, de nuevo en el grupo RC-B no hay diferencia significativa entre la realización de las funciones instrumental e interaccional por parte de los alumnos ( $p= 0,1713$ ). Es por tanto el grupo RC-A el que más se asemeja al contexto nativo.

Al igual que hiciéramos en la descripción de los datos del contexto nativo, al ser muy poco utilizadas las funciones interaccional e instrumental, vamos a analizar más en detalle únicamente la función reguladora.

#### 6.4.2.1. Función reguladora

	RC-A			RC-B		
	Profesora	Alumnos		Profesora	Alumnos	
		L2	L1		L2	L1
R1	297	129		77	70	33
R2	112	7	2	59	3	7
R3	268	9		86	5	46
R4	10	2		2	2	
R5	4	0		1	2	16
R6	2	0		0		1
R7	9	0		0	1	2
R8		5			3	8
TRP1	0			0		
TRP2	34			14		
TRP3	0			0		

Tabla 20: Distribución del uso de la función reguladora en el contexto de inmersión en los grupos RC-A y RC-B

En la tabla 20 observamos que las funciones reguladoras más utilizadas por las profesoras en los dos grupos son la de llamar la atención (R1) y la de pedir que se realice una acción (R3). Si volvemos a la tabla 8 donde se muestran los datos del contexto nativo, se puede apreciar que son también los dos tipos de funciones reguladoras más utilizadas por los profesores. De igual forma, la función R1 es la función reguladora más frecuente en los alumnos en ambos grupos. La función de llamar la atención del profesor es una función frecuente en el lenguaje de los alumnos (Florin et al., 1985). Sin embargo, como expusimos en el capítulo V, la

mayoría de las realizaciones de esta función consisten en llamar a alguien por su nombre, y por tanto no implican una demanda lingüística en la L2. Es importante destacar el hecho de que en el grupo B un 90,1% de las realizaciones de la función R3 por los alumnos (un total de 46) se lleva a cabo en español, quedando patente de nuevo la dificultad que tienen estos niños de utilizar funciones complejas lingüísticamente en la L2.

También es interesante señalar que se da un uso relativamente escaso de las funciones reguladoras pedagógicas (TRP1, TRP2, TRP3), como veíamos que también ocurría en el contexto nativo. Más adelante en este capítulo, veremos que estas funciones se utilizan mucho más en otros contextos de *EFL* con menos tiempo de inmersión en la L2, siendo funciones muy características del lenguaje del profesor con el objetivo de fomentar y facilitar respuestas en la L2 por parte de los niños.

6.4.3. FUNCIONES DE *FEEDBACK* Y RESPUESTA

	RC-A			RC-B		
	Profesora	Alumnos		Profesora	Alumnos	
		L2	L1		L2	L1
TF1	21			2		
TF2.A	24			4		
TF2.B	9			5		
TF3	22			12		
TF4	5			11		
TF5	15			4		
Re.a	10	3		0	2	3
Re.b	11	28		2	11	16
Re.c	82	12		30	5	
Re.d		6		0	7	

Tabla 21: Distribución del uso de las funciones de *feedback* en el contexto de inmersión en los grupos RC-A y RC-B

En el grupo A, más del 50% (51,7%) de las realizaciones de *feedback* y respuesta de la profesora se encuentran en las funciones TF1 y re.c (que muestran al alumno el interés del profesor sobre lo que cuenta, como ya hemos visto con los datos del contexto nativo). En el grupo B el porcentaje es similar (45,7%). La función re.c (aceptar un enunciado) supone en este grupo un 42,8% de todas las funciones de *feedback* y respuesta. En cambio, la profesora sólo

formuló dos enunciados con la función TF1, que es la función que anima al alumno a continuar con su discurso, mientras que en el grupo A los enunciados con la función TF1 ascienden a 21.

El *feedback* de los alumnos del grupo A incluye respuestas de mostrar acuerdo (re.a), mostrar desacuerdo (re.b), aceptar (re.c) y repetir (re.d). La función de mostrar desacuerdo (re.b) es la más común de las funciones de *feedback* en este grupo al igual que en el contexto nativo (ver tabla 9). Sin embargo, en el grupo B estas funciones se dan de forma más limitada y aunque la función más frecuente es también la de mostrar desacuerdo, se utiliza aún con más frecuencia en la L1. Esto muestra el interés de los niños por utilizar esta función, como ya hemos expuesto anteriormente (Foster-Cohen, 1999). Sin embargo, la complejidad lingüística les obliga a utilizar la L1 (como veíamos que ocurría también con la función personal de alardear en este mismo grupo).

6.4.4. FUNCIONES SECUNDARIAS

	RC-A			RC-B		
	Profesora	Alumnos		Profesora	Alumnos	
		L2	L1		L2	L1
S1	318	9		50	9	6
S2	268	104	1	89	66	51
S3	23	2		6	5	1

Tabla 22: Distribución del uso de las funciones secundarias en el contexto de inmersión en los grupos RC-A y RC-B

Como muestra la tabla 22, destaca el uso frecuente de las funciones S1 (marcador de iniciación de un enunciado) y S2 (refuerzo de un enunciado) en el lenguaje de las profesoras. La función S1 tiene un uso más frecuente que en el discurso del niño. Ya veíamos que la función S1 presentaba el enunciado para hacer más clara la comprensión del mismo. La función S2 aparece con frecuencia en el lenguaje de las profesoras y de los alumnos, como también ocurría en el contexto nativo, sin embargo con dos objetivos distintos: el profesor suele usar esta función con el objetivo de dar énfasis a un mensaje y asegurar la comprensión del mismo por parte del alumno, como apunta Salaberri (1997), y en el caso del alumno se utiliza para marcar énfasis e intención comunicativa.

Veamos ahora un resumen de las funciones más frecuentes en profesoras y alumnos en ambos grupos (tablas 23a y 23b), como también hicimos con el contexto nativo:

<b>Profesora RC-A</b>	<b>Profesora RC-B</b>
Marcador de iniciación de un enunciado (S1) 11,88%	Hacer preguntas expositivas abiertas (H3.bo) 10,71%
Llamar a alguien (R1) 11,10%	Reforzar o repetir el propio enunciado (S2) 9,43%
Reforzar o repetir el propio enunciado (S2) 10,01%	Pedir a alguien que realice una acción (R3) 9,11%
Pedir a alguien que realice una acción (R3) 10,01%	Llamar a alguien (R1) 8,16%
Clarificar, explicar o definir algo por motivos pedagógicos (TInfP) 5,30%	Clarificar, explicar o definir algo por motivos pedagógicos (TInfP) 7,31%
Hacer preguntas expositivas abiertas (H3.bo) 4,18%	Recriminar sobre alguna acción (R2) 6,25%
Hacer preguntas referenciales abiertas (H3) 3,94%	Marcador de iniciación de un enunciado (S1) 5,30%
Manifestar que se ha captado la idea del hablante (re.c) 3,06%	Hacer preguntas referenciales cerradas (H1) 3,92%
Recriminar sobre alguna acción (R2) 2,95%	Manifestar que se ha captado la idea del hablante (re.c) 3,18%
Hacer preguntas referenciales cerradas (H1) 2,57%	Hacer preguntas referenciales abiertas (H3) 2,06%

Tabla 23a: Resumen de las funciones más frecuentes en las profesoras de los grupos RC-A y RC-B

En primer lugar, observamos que en el grupo A las cuatro funciones más comunes son las mismas que en el contexto nativo (ver tabla 11). En general, los datos muestran que las funciones más utilizadas por la profesora en cada grupo son similares. Las preguntas expositivas abiertas (H3.bo) se usan más en el grupo B que en el grupo A, pero en ambos grupos es una función importante, en contraste con el contexto nativo. Sin embargo, la profesora del grupo A casi usa la misma proporción de preguntas expositivas y referenciales abiertas (4,18% y 3,94%, respectivamente) mientras que en el grupo B la diferencia en su uso es mucho mayor (10,71% y 2,06%, respectivamente).<sup>16</sup>

A continuación, mostramos un resumen de las funciones más utilizadas en RC-A y RC-B por parte de los niños.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Hay que tener en cuenta que estamos ante un porcentaje sobre el número total de funciones. Sin embargo, si observamos las cifras absolutas, se puede apreciar que funciones como TInfP o R2 tienen más realizaciones en el grupo A que en el grupo B, aunque el porcentaje sobre el número total de funciones sea menor: TInfP (RC-A: 142 y RC-B: 69) y R2 (RC-A: 112 y RC-B: 59). No podemos olvidar que el número y duración de las sesiones codificadas en cada grupo son iguales.

Alumnos RC-A L2	Alumnos RC-B L2	Alumnos RC-B L1
Llamar a alguien (R1) 10,90%	Responder a preguntas expositivas abiertas (H3.re.bo) 7,07%	Reforzar o repetir el propio enunciado (S2) 4,68%
Reforzar o repetir el propio enunciado (S2) 8,79%	Llamar a alguien (R1) 6,42%	Pedir a alguien que realice una acción (R3) 4,22%
Identificar o describir (Inf1) 6,08%	Reforzar o repetir el propio enunciado (S2) 6,06%	Llamar a alguien (R1) 3,03%
Alardear (P6) 5,57%	Verbalizar el pensamiento (P8) 4,22%	Identificar o describir (Inf1) 2,66%
Responder a preguntas referenciales cerradas (H1.re) 5,07%	Identificar o describir (Inf1) 3,85%	Alardear (P6) 2,38%
Responder a preguntas referenciales abiertas (H3.re) 4,81%	Responder a preguntas referenciales abiertas (H3.re) 3,03%	Verbalizar el pensamiento (P8) 2,02%
Responder a preguntas expositivas abiertas (H3.re.bo) 4,39%	Realizar preguntas referenciales abiertas (H3) 2,66%	Expresar un pensamiento en contra de los demás (P5) 1,92%
Expresar experiencia personal en el pasado (P4) 3,71%	Alardear (P6) 1,37%	Realizar preguntas referenciales abiertas (H3) 1,56%
Realizar preguntas referenciales abiertas (H3) 3,63%	Expresar un pensamiento en contra de los demás (P5) 0,82%	Mostrar desacuerdo (re.b) 1,46%
Mostrar desacuerdo (re.b) 2,36%	Mostrar desacuerdo (re.b) 0,82%	Responder a preguntas referenciales abiertas (H3.re) 0,82%

Tabla 23b: Resumen de las funciones más frecuentes en los alumnos de los grupos RC-A y RC-B

La tabla 23b muestra que, en el grupo B, la función más común de los alumnos en la L2 es la de responder a una pregunta expositiva abierta (H3.re.bo), muy en relación con la alta frecuencia de uso de las preguntas expositivas abiertas (H3.bo) por parte de la profesora (ver tabla 23a). Los alumnos utilizan la función H3.re.bo con bastante más frecuencia que la función H3.re (responder a preguntas referenciales abiertas). En el grupo A, en cambio, la frecuencia de uso de respuestas a preguntas referenciales abiertas (H3.re) es similar, e incluso algo superior, a la de respuestas a preguntas expositivas abiertas (H3.re.bo). Como ya hemos expuesto, el frecuente uso de preguntas referenciales abiertas (H3) por la profesora en este grupo fomenta un

<sup>17</sup> Vamos a distinguir las funciones en la L2 y en la L1 solamente en el grupo B, ya que en el grupo A son muy pocas las funciones realizadas en la L1. Los porcentajes que mostramos son sobre el total de funciones y no sobre el total de funciones en la L2.



intercambio comunicativo más cercano al de la vida real fuera del aula. Nos parece, por tanto, necesario promover estas preguntas en el lenguaje del profesor de segundas lenguas.

Las funciones más comunes en el lenguaje del alumno en la L2 en el grupo B son H3.re.bo (responder a preguntas expositivas abiertas), R1 (que la mayoría de las veces consiste en llamar a alguien por su nombre), S2 (que consiste frecuentemente en repetir el propio enunciado) y P8 (que no supone un intercambio comunicativo). Todas ellas son funciones que no resultan excesivamente difíciles de realizar en la L2. Sin embargo, algunas funciones más complejas, como P6 (alardear), que se da frecuentemente en el grupo A en la L2, en el grupo B se realiza con más frecuencia en la L1.

#### 6.4.5. USO DE LA L2 Y LA L1

Como ya hemos ido señalando a lo largo de este apartado, se observa una gran diferencia en el uso de la L1 por los alumnos en el grupo A y en el grupo B. Para comprobarlo estadísticamente, se realizó un T-test para ver si las diferencias de uso en la L1 y en la L2 eran significativas en todas las sesiones entre los dos grupos. Los resultados se exponen en las tablas 24a y 24b:

	RC-A	RC-B
<b>Frecuencia de funciones</b>	16 (1,35%)	414 (38,01%)

Tabla 24a: Distribución de funciones comunicativas en la L1 en los alumnos de los grupos RC-A y RC-B en el contexto de inmersión

	RC-A	RC-B
<b>Frecuencia de funciones</b>	1.167 (98,64%)	675 (61,98%)

Tabla 24b: Distribución de funciones comunicativas en la L2 en los alumnos de los grupos RC-A y RC-B en el contexto de inmersión

La frecuencia de uso de funciones en la L1 es significativamente mayor en el grupo B ( $p=0,0372$ ) y sin embargo, no hay diferencia significativa en el uso de la L2 en ambos grupos ( $p=0,2712$ ), aunque los números absolutos muestran que se usa más en el grupo A (ver tabla 24b). No podemos olvidar, como hemos expuesto antes en los comentarios a la tabla 23b, que las funciones realizadas por los alumnos del grupo B en la L2 son más sencillas y requieren un dominio menor de la L2.

En nuestra opinión, la diferencia en el uso de la L1 en ambos grupos se debe, en gran medida, a la intervención del profesor. Bajo nuestro punto de vista, cuanto más interacciona el profesor con los alumnos en la L2, menos frecuente será el uso de la L1 por parte de éstos:

-RC-A: 1.167 funciones de los alumnos en la L2 / 2.675 funciones de la profesora en la L2

-RC-B: 675 funciones de los alumnos en la L2/ 943 funciones de la profesora en la L2

En el grupo B, de un total de 675 enunciados de los niños en la L2, 46 tienen la función P8 (6,8%), 77 tienen la función H3.re.bo (7%) y 70 tienen la función R1 (6,4%). Las tres funciones suponen un 28,5% de todas las funciones realizadas en la L2 y ya hemos expuesto antes que ninguna de las tres suponen una fuerte demanda lingüística en la L2. Si añadimos a estas funciones las realizadas en la L1, nos encontramos con un porcentaje del 55,7%, es decir, quedarían menos de la mitad de los enunciados con otras funciones (44,2%).

#### **6.4.6. DIFERENCIAS MÁS IMPORTANTES ENTRE LOS GRUPOS A Y B EN EL CONTEXTO DE INMERSIÓN TOTAL EN LA L2 (RC) Y SU COMPARACIÓN CON EL CONTEXTO NATIVO.**

Como expusimos anteriormente, uno de los motivos por los que decidimos poner en práctica el experimento, que presentaremos en el próximo apartado, fue la observación de las grandes diferencias en la realización funcional en la L2 por parte de los niños en los dos grupos del contexto de inmersión, grupos pertenecientes al mismo curso, con aproximadamente el mismo porcentaje de alumnos nativos o bilingües. Ya apuntábamos en el capítulo V, que en el grupo RC-A había seis alumnos nativos de habla inglesa y dos bilingües (un 44,4% del total) y en el grupo RC-B había tres nativos de habla inglesa y dos bilingües (un 35,7% del total).

Aunque el número de niños españoles era similar (diez en el grupo A y nueve en el grupo B), se podría pensar que el hecho de que hubiera más nativos en el grupo A podría traer como consecuencia que, al hacer un cálculo global del lenguaje de todos los niños, la producción funcional en la L2 en el grupo A resultara más rica. Para controlar esta variable, se codificaron de manera diferente los enunciados de los niños nativos (anteponiendo una N al código de la función) y se descontaron del resultado total. Por tanto, todos los resultados presentados en el apartado anterior corresponden únicamente a los alumnos no nativos o no bilingües de habla inglesa.

En primer lugar, llama la atención la diferencia en la frecuencia de funciones de profesoras y alumnos en cada uno de los grupos, como hemos apuntado anteriormente. Como mostrábamos en la tabla 12, en el grupo RC-A la profesora utiliza más funciones que los alumnos, al igual que en el contexto nativo. En cambio, en el grupo RC-B los alumnos utilizan más funciones que la profesora pero, como ya hemos indicado, muchas se formulan en español o corresponden a la función de verbalizar el pensamiento (los niños cantaban una canción que conocían o repetían una rima mientras trabajaban). Si se tiene en cuenta que el número de funciones de los alumnos en los grupos A y B es similar (1.183 funciones en RC-A y 1.089 funciones en RC-B), la producción de los alumnos en la L2 en el grupo B se podría considerar peor ya que el 38% de estas funciones son en español.

La tabla 25, a continuación, muestra los resultados del análisis de varianza que se realizó para comprobar hasta qué punto se acercaban o separaban el contexto nativo y los dos grupos del contexto de inmersión en la realización de funciones de iniciación en la L2 por parte de los alumnos<sup>18</sup>:

	Contexto nativo	RC-A	RC-B
<b>Medias</b>	45,9%	37,5%	19,4%
<b>F</b>	16,46		
<b>Nivel de significación</b>	p= 0,0004 (significativo)		

Tabla 25: Funciones de iniciación en la L2 en los alumnos del contexto nativo y de los dos grupos del contexto de inmersión

<sup>18</sup> Es importante recordar que hemos denominado funciones de iniciación a aquellas en las que el alumno no responde a lo que le pregunta el profesor, sino que su enunciado sirve de inicio en una interacción comunicativa.

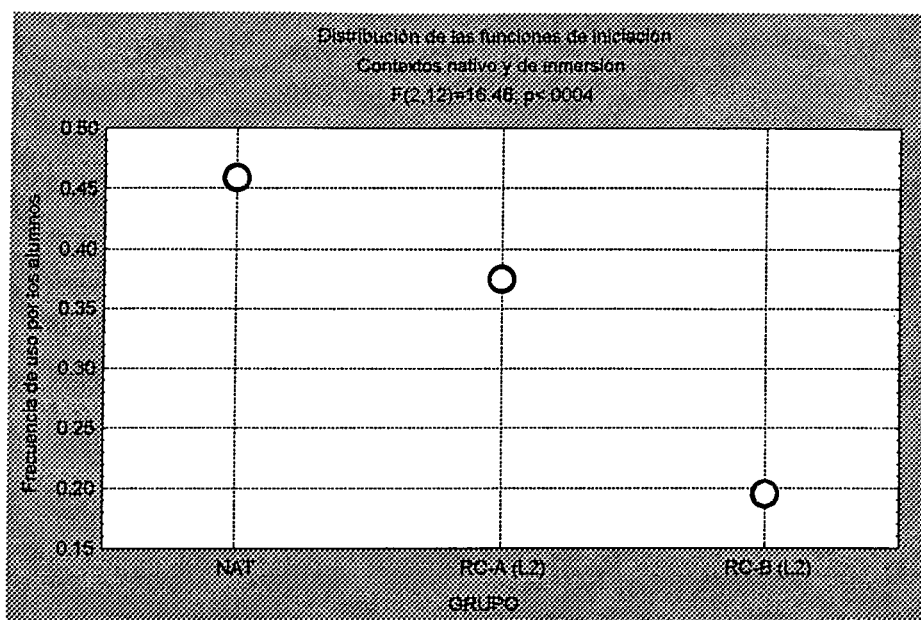


Gráfico 8: Análisis comparativo del uso de la funciones de iniciación por los alumnos en el contexto nativo y en los dos grupos del contexto de inmersión

La tabla 25 muestra que hay diferencia significativa en el uso de funciones de iniciación en los tres grupos. Sin embargo, si los comparamos de dos en dos, podemos decir que, aunque se producen más funciones de iniciación en el grupo del contexto nativo (ver gráfico 8), no hay diferencia significativa entre el contexto nativo y el grupo RC-A ( $p=0,0997$ ). Por el contrario, se observa diferencia significativa entre el contexto nativo y el grupo RC-B ( $p=0,0001$ ) y entre los grupos RC-A y RC-B ( $p=0,0023$ ).

#### 6.4.6.1. Relación entre el lenguaje del profesor y el de los alumnos

Las figuras 4a, 4b y 4c, que presentamos a continuación, representan la distribución de funciones en los dos grupos del contexto de inmersión total en la L2 (RC) y en los datos analizados del contexto nativo:

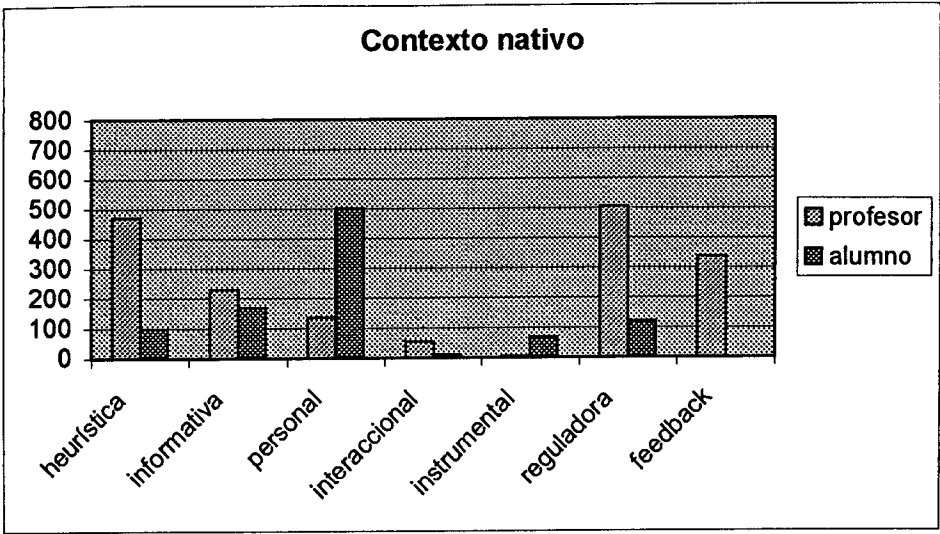


Fig. 4a: Distribución de las funciones macéticas, pragmáticas y de *feedback* de los profesores en el contexto nativo

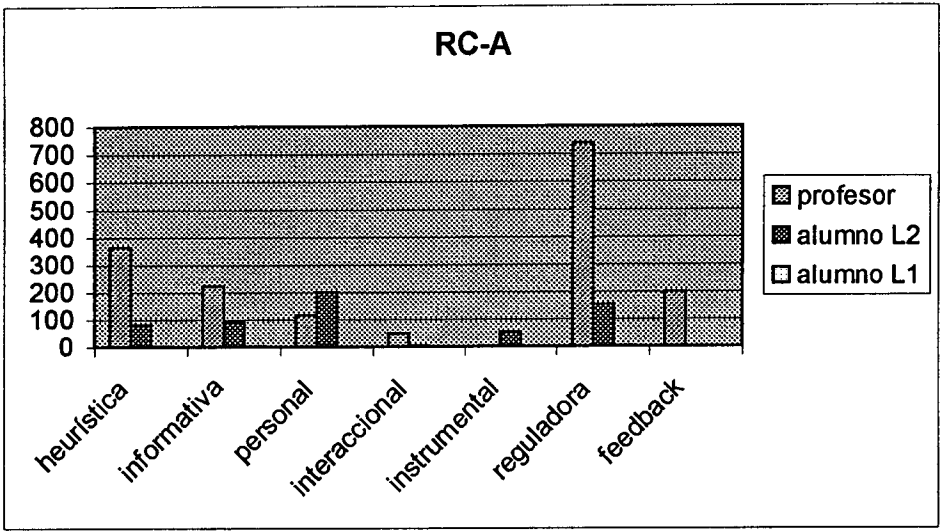


Fig. 4b: Distribución de las funciones macéticas, pragmáticas y de *feedback* de la profesora en el grupo RC-A del contexto de inmersión

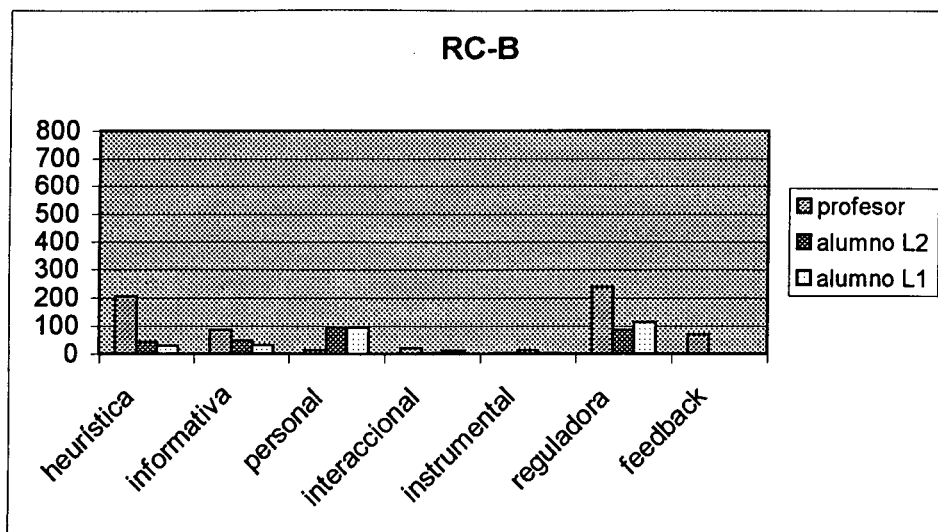


Fig. 4c: Distribución de las funciones macéticas, pragmáticas y de *feedback* de la profesora en el grupo RC-B del contexto de inmersión

La figura 4a muestra que las funciones más frecuentes en el contexto nativo por parte de los profesores son la reguladora, la heurística y la de *feedback*. Asimismo, se observa que los profesores usan las funciones en una proporción mayor que los alumnos, excepto en el caso de la función personal, que es utilizada más frecuentemente por los alumnos.

En el grupo A del colegio de inmersión (ver figura 4b) también se observa el frecuente uso de las funciones reguladora, heurística y de *feedback* por parte de la profesora.. Asimismo, se aprecia un frecuente uso de la función informativa. Sin embargo, un 63,6% de las realizaciones de la función informativa corresponden a la categoría informativa pedagógica (TInfP), que utiliza la profesora para dar instrucciones sobre lo que se va a hacer en la clase. Podemos decir, por tanto, que las funciones reguladora y heurística son las más frecuentes, al igual que en el contexto nativo. Por otro lado, vemos que las funciones personal e instrumental son utilizadas más frecuentemente por los alumnos que por la profesora. Al igual que en el contexto nativo, la función personal es la función más frecuente en el lenguaje de los alumnos (ver figuras 4a y 4b).

El grupo B muestra un uso distinto de las funciones por parte de los alumnos (ver figura 4c). En este grupo, como ya hemos indicado, la profesora interacciona mucho menos con los niños. Al igual que en los otros casos, se observa el frecuente uso de la función personal por parte de los alumnos, pero utilizan más la función reguladora, aunque la diferencia con el uso de la función personal no es significativa (189 enunciados en total en el caso de la función personal y 199 en el caso de la reguladora). Sin embargo, a diferencia de los grupos anteriores, el 49,7%

de las realizaciones de la función personal en este grupo son en español. De hecho, como ya hemos señalado, un 38% de todas las funciones de los alumnos en este grupo se realizaron en la L1. Por otro lado, como ya hemos expuesto antes, la función de verbalizar el pensamiento (P8) supone en este grupo un 48,4% de todas las funciones personales. Esto quiere decir que los niños en este grupo usan la función personal fundamentalmente para repetir fórmulas, contar, recitar rimas, etc..., sin ningún propósito comunicativo.

A continuación vamos a analizar la posible relación entre el uso de ciertas funciones por parte de los profesores y la realización de estas mismas funciones por parte de los alumnos.

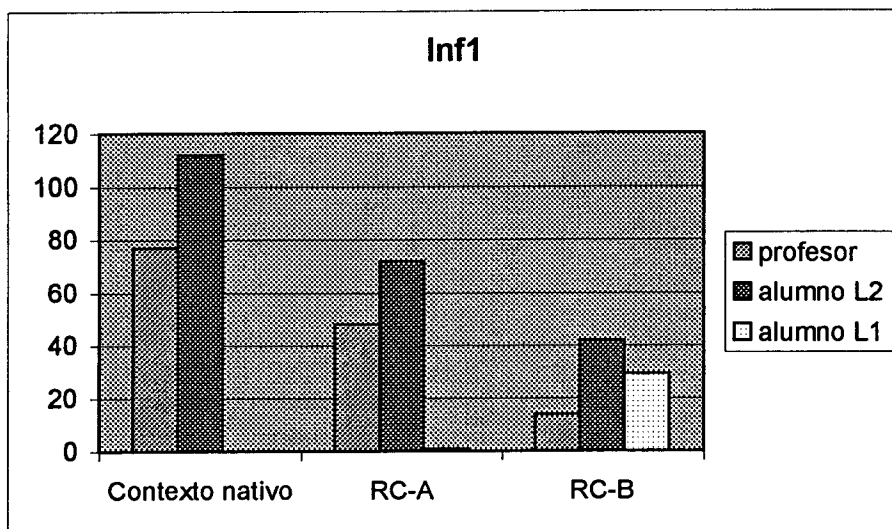


Fig. 5a: Uso de la función Inf1 en profesores y alumnos en los contextos nativo y de inmersión.

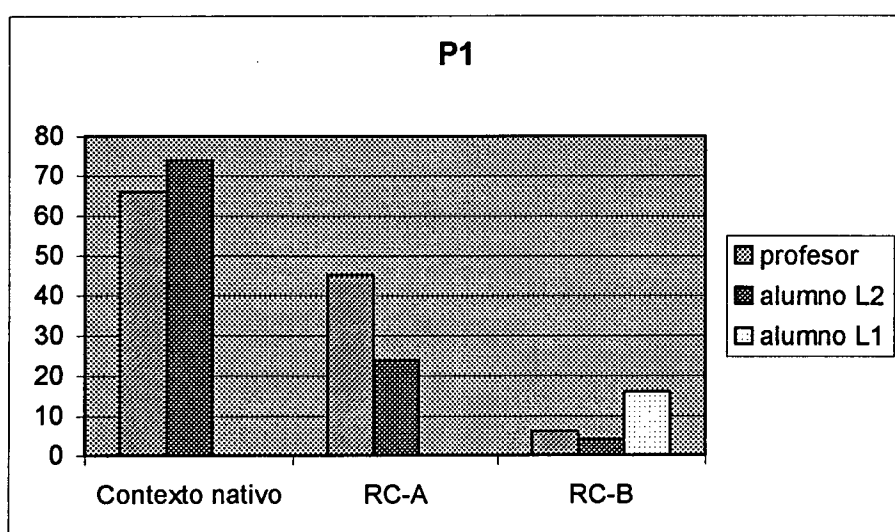


Fig. 5b: Uso de la función P1 en profesores y alumnos en los contextos nativo y de inmersión.

En las figuras 5a y 5b se muestra la posible relación entre el uso de las funciones Infl (identificar o describir en el presente) y P1 (expresar gustos u opiniones personales) por profesores y alumnos en cada grupo. Se puede observar que cuando el uso de estas funciones por el profesor es muy limitado, como ocurre en el grupo RC-B, aumenta el uso de la L1 por el alumno en su realización de esta función.

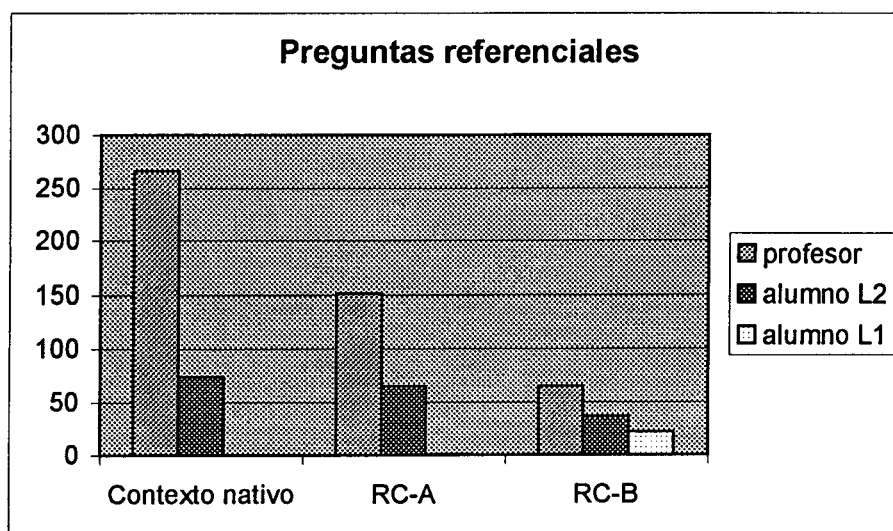


Fig. 5c: Uso de preguntas referenciales (H1, H2 y H3) en profesores y alumnos en los contextos nativo y de inmersión.

La figura 5c muestra que hay una cierta relación entre el uso de preguntas referenciales por el profesor y por el alumno en la L2. El número total de preguntas referenciales del alumno en los grupos RC-A y RC-B es similar (66 y 59 enunciados respectivamente). Sin embargo, en el grupo RC-B 22 de los 59 enunciados (casi el 50%) se realizaron en la L1. El alumno parece querer llevar a cabo esta función, pero la escasa interacción con la profesora, en nuestra opinión, hace que no tenga la competencia suficiente para hacerlo en la L2.

Ya señalábamos en el capítulo IV el estudio de Mackey (1999), en el que observa la influencia de la interacción en el desarrollo gramatical del lenguaje del alumno. En el presente estudio, planteamos que la interacción activa con el profesor también influye en el desarrollo funcional del lenguaje del alumno. En palabras de Mackey (1999: 577):

*By taking part in interaction, this learner received examples of advanced structures. Through interactional modifications that arose through negotiation of meaning, some of those structures were repeated or rephrased*



De la misma manera, con un *input* rico en variedad funcional, el alumno recibe ejemplos que le sirven de modelo para utilizarlos para sus propias necesidades comunicativas en la L2.

#### 6.4.6.2. Relación entre el *feedback* del profesor y el lenguaje de los alumnos

En las figuras 6a, 6b y 6c, a continuación, mostramos la distribución de las funciones de *feedback* y respuesta en el lenguaje de los profesores, en los dos grupos del contexto de inmersión (RC-A y RC-B) y en el contexto nativo:

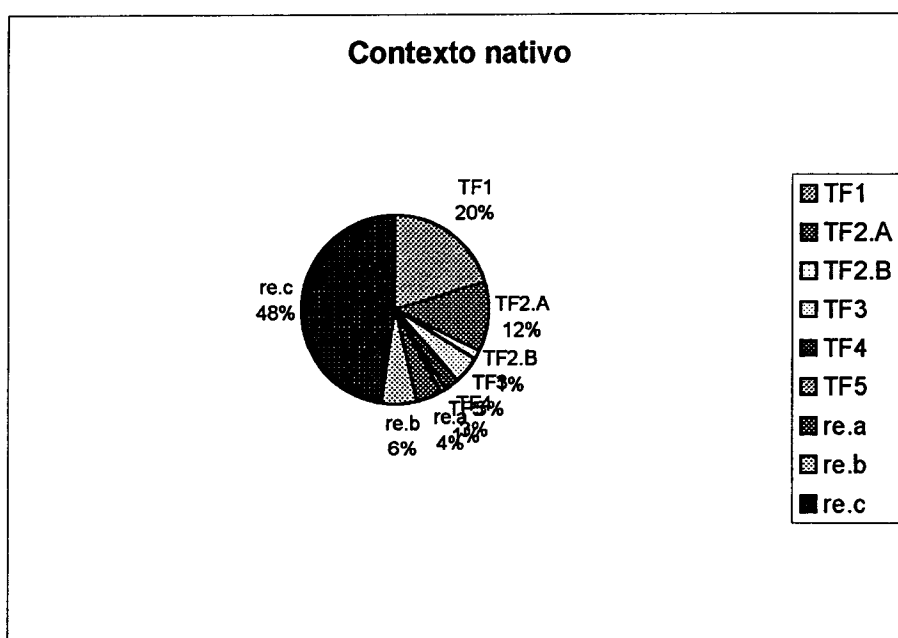


Fig. 6a: Distribución de las funciones de *feedback* y respuesta de los profesores en el contexto nativo

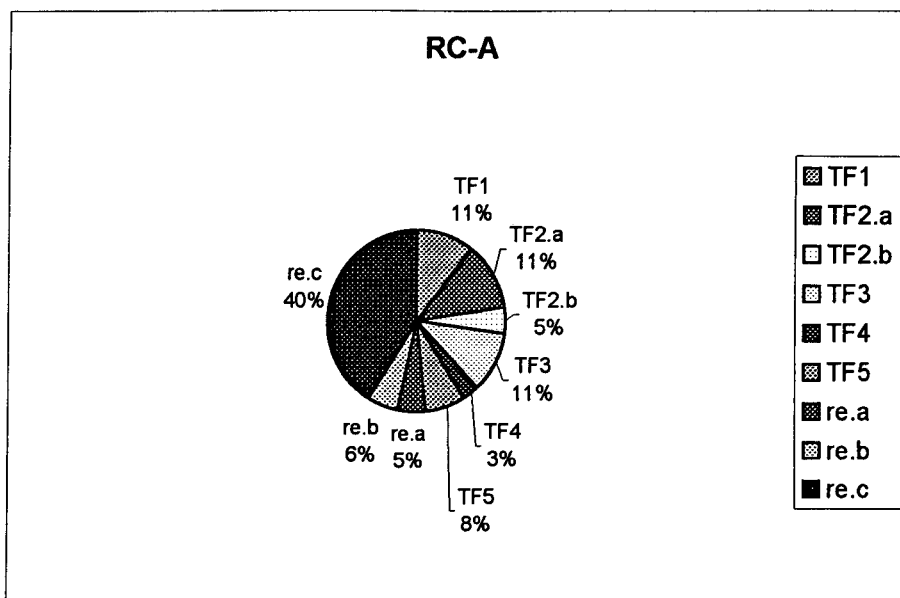


Fig. 6b: Distribución de las funciones de feedback y respuesta de la profesora en el contexto de inmersión RC-A

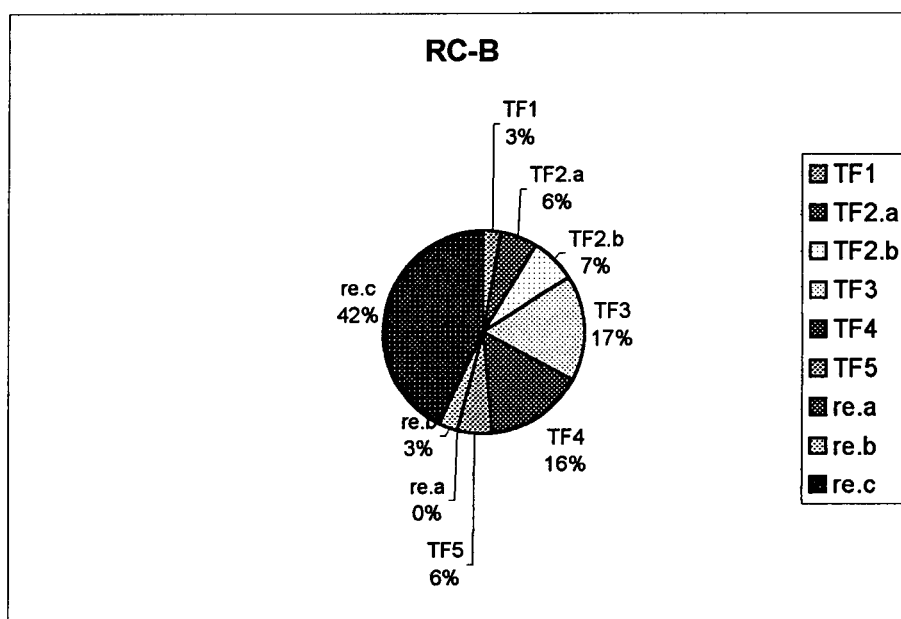


Fig. 6c: Distribución de las funciones de feedback y respuesta de la profesora en el contexto de inmersión RC-B

En las figuras 6a, 6b y 6c se observa, en todos los casos, un uso frecuente de la función re.c (aceptar una respuesta), que supone entre un 40% y un 50% de todas las funciones de *feedback* y respuesta en todos los contextos. La siguiente función más importante en el caso del contexto nativo y del grupo RC-A del contexto de inmersión es TF1 (comentario sobre el enunciado del interlocutor que anima a éste a continuar con su discurso), aunque en este último

grupo esta función presenta el mismo porcentaje que las funciones TF2.a (evaluación positiva) y TF3 (corrección), que son funciones de *feedback* evaluativo características del lenguaje del aula y especialmente de contextos de L2. Sin embargo, en el grupo RC-B este tipo de *feedback* que, como ya hemos expuesto, genera la iniciación en el discurso de los niños, supone tan sólo un 3%.

Al igual que veíamos en el contexto nativo (ver figura 2), la figura 6d muestra las funciones que aparecen en el lenguaje de los niños tras la realización de la función TF1 por parte de la profesora del grupo RC-A:

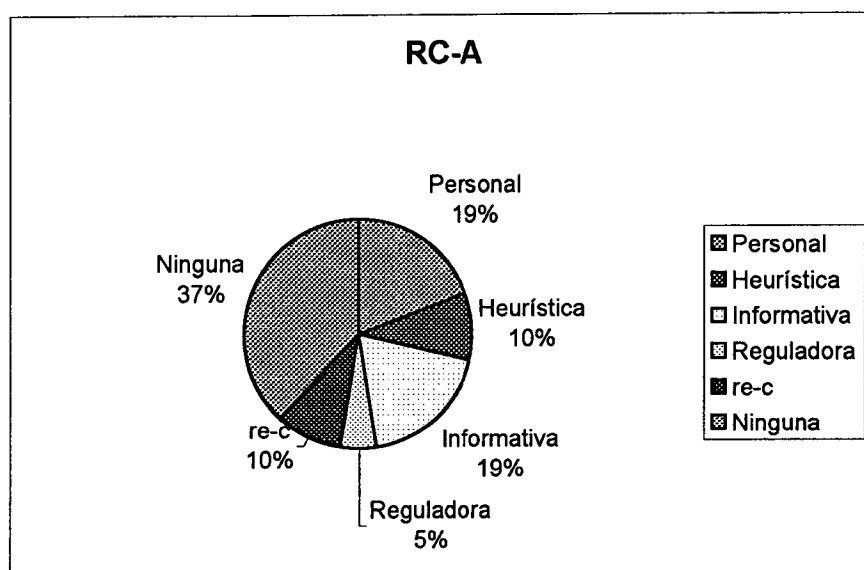


Fig.6d: Distribución de las funciones de los alumnos tras la realización de TF1 por la profesora en RC-A

En la figura 6d se muestra cómo el alumno muy frecuentemente no responde tras la realización de la función TF1 por la profesora (en un 37% de los casos). Sin embargo, cuando el alumno continúa con su discurso tras el uso de TF1 por la profesora, este enunciado suele tener una función informativa o personal. En el grupo RC-B sólo se dan dos casos de la función TF1 y cada uno va seguido de una función personal y una función informativa, respectivamente. A continuación, mostramos estas dos realizaciones en su contexto:

RC-B ( S2/ 43-46)

43 TCH: He does?\_ \$TH1.re.c\$ Who kills him?\_ \$TH3\$

44 CH: a bird, a bird \_ \$H3.re\$

45 TCH: A bird kills him \_ \$TF1\$

- 46 ANA: *It's funny at the end because the grasshopper said, is that one another one of your tricks?,\$\_Inf5\$*

RC-B ( S2/ 55-58)

55 CH: *((native)) I I I saw a grasshopper in my garden\_N\$P4\$*

56 TCH: *Did you?\_\$TF1\$*

57 DAV: *Me too.\_\$P4\$ I saw it when I was little\_\$P4\$*

58 LUP: *I saw one in the old school\_\$P4\$*

En el segundo ejemplo hay que tener en cuenta que es un alumno nativo el que inicia la interacción. Sin embargo, más adelante, gracias al *feedback* de la profesora, es un alumno no nativo (DAV) el que utiliza la función personal.

## 6.5. EL ESTUDIO EXPERIMENTAL: DISEÑO, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Frecuentemente, se han criticado los análisis realizados sobre el lenguaje infantil y el desarrollo de una segunda lengua, por haberse centrado excesivamente en estudios experimentales. Según Foster (1990), los estudios experimentales son mucho más difíciles de aplicar al análisis del lenguaje de los niños cuando analizamos producción que cuando analizamos comprensión y señala que algunas veces los niños no producen una determinada estructura, no porque no la hayan adquirido, sino porque no han percibido la tarea de la misma forma en que la percibe el investigador. Richards (1994) defiende los estudios observacionales y apunta que el problema de los estudios experimentales es que los efectos del laboratorio de lenguas no son necesariamente equiparables a los que ocurren en la vida real.

Kasper y Dahl (1991) realizan un análisis de los métodos de investigación en pragmática de la interlengua y distinguen los métodos de recogida de datos en relación con el tipo de datos recogidos (percepción o producción) y en relación con el control sobre el lenguaje del aprendiz (elicitado frente a observacional). El presente estudio consiste en un análisis de la producción y se trata de un estudio fundamentalmente observacional, con excepción del estudio experimental, que supone un cierto grado de control sobre el lenguaje del aprendiz.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> En relación con estudios de bilingüismo, hay que destacar el trabajo reciente de Juan Garau y Pérez Vidal (2001) basado en un método observacional.

### 6.5.1. MOTIVACIONES Y ORIGEN DEL ESTUDIO

El planteamiento inicial del presente trabajo era la realización de un análisis del discurso funcional en el aula de infantil en inglés como lengua extranjera, en distintos tipos de centro, sin aplicar ningún tratamiento a los distintos grupos. Sin embargo, tras la primera grabación en los distintos centros, se observó una gran diferencia en la producción de los alumnos en cada uno de los grupos del colegio de inmersión, como hemos expuesto en el apartado 6.4. Dada la similitud en las condiciones de los dos grupos, llegamos a la conclusión de que la mayor o menor variedad funcional en el alumno en la L2 y el mayor o menor uso de la L1 por parte del alumno dependía en gran medida del tipo de interacción promovida por el profesor. Así, cuando el profesor promovía temas de discusión o actividades del tipo *show and tell*<sup>20</sup>, que interesaban a los alumnos y que promovían la iniciación en la L2, la riqueza funcional de su lenguaje aumentaba. La profesora del grupo RC-A realizaba muy a menudo este tipo de actividades (ver transcripción de RC-A/S3 en el apéndice VII), mientras que la profesora del grupo RC-B apenas las llevaba a cabo y esto conducía a una menor riqueza funcional en la L2, como ya hemos planteado en el apartado anterior del presente capítulo.

López Ornat et al (1994), en su estudio longitudinal sobre la adquisición del español como lengua materna, señalan la importancia de realizar estudios observacionales para complementar estudios experimentales previos y viceversa, estudios experimentales que complementen las hipótesis que pueden surgir de un estudio observacional longitudinal. Así hemos procedido en el presente estudio. La intención inicial de este trabajo era observar “el lenguaje natural” de alumnos y profesores en el contexto del aula. Sin embargo, a partir de los datos observados en ambos grupos del colegio de inmersión, y tras la grabación de la primera sesión en todos los grupos, se decidió hacer un tratamiento en uno de los colegios. Para dicho tratamiento, se eligió un centro privado con media hora diaria de inmersión en la L2 y con profesores no nativos. Partíamos de la idea de que factores como el tiempo de inmersión en la L2 o el hecho de que el profesor fuera nativo de la L2, contrario a como se viene pensando últimamente en este país, no eran los factores que más influían en que los niños utilizaran una variedad de funciones en la L2 y que realizaran funciones de iniciación, sino que esto dependía del tipo de discurso promovido por el profesor.

---

<sup>20</sup> Ya hemos señalado anteriormente que se trata de actividades en las que los alumnos traen objetos personales de casa y hablan sobre ellos en clase.

De forma aleatoria, se eligieron un grupo de control y un grupo experimental con dos profesoras distintas. Estos eran los dos grupos ya establecidos en el centro para el tercer nivel de Educación Infantil. El tratamiento en el grupo experimental consistió en sugerir a la profesora la realización de una serie de actividades que promovían la iniciación por parte del alumno de interacciones en la L2, de manera que el discurso del alumno no se limitara a contestar a las preguntas planteadas por el profesor que, como hemos visto en diferentes secciones de esta tesis, es un tipo de interacción muy característico del discurso del aula, y sobre todo en la L2.

El tipo de actividades sugeridas a la profesora del grupo experimental aparecen recogidas en el apéndice IV, y naturalmente son más sencillas que las observadas en el grupo RC-A del contexto de inmersión, donde los alumnos están expuestos a la L2 durante mucho más tiempo. El planteamiento partía de que, aplicando una serie de actividades que fomentaran un uso del lenguaje más similar al uso de la L1 por los niños de esta edad, los alumnos conseguirían iniciar interacciones en la segunda lengua, acercándose al lenguaje del colegio inglés (donde la inmersión en la L2 era prácticamente constante durante toda la jornada escolar) y al observado en el contexto nativo.

Taylor (1983) recoge los estudios realizados sobre los tipos de enseñanza que fomentan la adquisición de una segunda lengua y propone una enseñanza centrada en el estudiante y la creación de materiales que fomenten la comunicación real, así como que la instrucción en el aula posea las siguientes características:

- Exponer al alumno a una comunicación real.
- Dar oportunidades al alumno para implicarse en una comunicación real.
- Promover actividades que tengan sentido para el alumno y que le motiven a comunicarse para conseguir un objetivo específico, como resolver un problema o completar una tarea.

Los estudiantes tienen que sentirse libres para tomar la iniciativa en la comunicación. En palabras de Taylor (1983:85): *The need to accomplish something through that language keeps the communication going.*

Por su parte, Hubbell (1977) propone cinco estrategias discursivas recomendadas para crear situaciones que fomenten la comunicación, en contextos de primera lengua, con niños con dificultades para comunicarse:

- Poner a los niños/alumnos en el papel del que da la información
- Pedirles información, especificando las razones, para que siempre tenga un sentido lo que dicen
- Crear situaciones en las que se necesiten objetos, acciones e información
- Dar a los alumnos información imprecisa para que la corrijan
- Hacer preguntas reales

A partir de las ideas de estos autores y tras analizar las situaciones comunicativas en el colegio de inmersión (RC) que promovían la intervención de los niños, así como los resultados de las necesidades comunicativas que parecen tener los niños de esta edad en contextos de primera lengua (a partir del análisis del contexto nativo), se planteó la importancia de que el profesor llevara a cabo las siguientes acciones:

- Promover que los niños hablen de su experiencia personal en la lengua extranjera.
- Contar historias personales sencillas en la lengua extranjera que creen el interés en los niños por hacer preguntas.
- Dejar que los niños controlen el tema de conversación, en la medida de lo posible, ayudándoles con las dificultades que puedan tener para comunicarse.
- Fomentar las actividades de juegos de rol<sup>21</sup> y otros juegos que generen situaciones paralelas o similares a las que los niños se encuentran en su vida diaria.
- Animar a los niños a que describan lo que ven en la segunda lengua.

A partir de estas estrategias, y siguiendo nuestra clasificación funcional, se entregó a la profesora del grupo experimental la propuesta de actividades recogidas en el apéndice IV.

Se grabaron y codificaron un total de cuatro sesiones en cada grupo. La primera sesión de ambos grupos corresponde a antes del tratamiento y las otras tres sesiones tuvieron lugar después del tratamiento en el grupo experimental. Hemos denominado con las siglas NC-A al grupo experimental y NC-B al grupo de control.

---

<sup>21</sup> Long (1990a) expone la importancia de realizar actividades de simulación, en contextos de segunda lengua, para que los estudiantes adopten roles que requieran la práctica de ciertas funciones comunicativas que se quiere que aprendan. Para Long, el juego de rol es una forma que tiene el estudiante de utilizar sus conocimientos gramaticales de forma adecuada.

### 6.5.2. TIPO DE ESTUDIO Y VARIABLES

Larsen-Freeman y Long (1991) distinguen los siguientes tipos de experimentos al realizar una investigación:

-Pre-experimentos: donde no hay grupos de control y experimentales, sino que hay un grupo que se ve sometido a un *pre-test* y a un *post-test*.

-Cuasi-experimentos: donde el mismo grupo es de control y experimental.

-Experimentos: donde hay un grupo de control y uno experimental.

Siguiendo esta distinción, podemos decir que nuestro estudio es un “cuasi-experimento”, ya que contrastamos el desarrollo funcional del alumno en un grupo antes y después del experimento. Sin embargo, también se trata de un “experimento”, pues comparamos al grupo experimental con un grupo de control en el mismo centro.

Por tanto, el tratamiento a realizar sobre el grupo experimental se centraba en dos objetivos fundamentales:

- La comparación de la realización funcional de los alumnos en el grupo experimental antes y después del tratamiento.
- La comparación de la producción funcional de los alumnos en los dos grupos (experimental y de control) a partir de la aplicación del tratamiento.

Las variables planteadas fueron las siguientes:

- Variable dependiente: es aquella que se observa con el objeto de determinar el efecto del tratamiento. En nuestro estudio consistía en la calidad del discurso funcional de los alumnos antes y después del tratamiento, definida a partir de la frecuencia de funciones de iniciación en la L2.
- Variable independiente: es aquella seleccionada para determinar su efecto sobre la variable dependiente. En este estudio consistía en el tratamiento sobre uno de los grupos, a través de la puesta en práctica, por parte de la profesora, de tareas y



situaciones comunicativas que fomentaban la realización de funciones de iniciación en la L2 por parte de los alumnos.

- Variables moderadoras: son aquellas elegidas para comprobar si la relación entre la variable dependiente e independiente viene condicionada por ellas. En nuestro estudio consistía en el perfil de la profesora en cada grupo. Si nos remitimos al cuestionario relleno por las profesoras (ver apéndice II), hay que mencionar que la diferencia entre las dos profesoras es que una tiene formación en Filología Inglesa, y por tanto se podría esperar más competencia en la L2, mientras que la otra tiene estudios de Magisterio, y se esperaría más control en lo que se refiere a la metodología y didáctica de la lengua (ver ítem 2). Sin embargo, en las respuestas a los ítems 6 y 7, ambas profesoras afirman fomentar, sobre todo, las destrezas de expresión y comprensión oral, con lo que podemos esperar similitudes en el tipo de enfoque en el aula.<sup>22</sup>
- Variables de control: son aquellas variables que se controlan para neutralizar su efecto sobre la relación entre la variable dependiente e independiente. En nuestro estudio estas variables las constituían el tipo de centro (colegio privado), la edad de los alumnos (cinco años aproximadamente), el curso escolar (3º Educación Infantil), el tiempo de inmersión en la L2 (media hora diaria) y la lengua materna de profesoras y alumnos (español).

A su vez, detectamos algunas variables extrañas, que son variables que pasan inadvertidas o incontroladas, pero que es necesario considerar. En este estudio controlamos, en la medida de nuestras posibilidades, el ambiente: las aulas en ambos grupos eran muy similares y todas las grabaciones se realizaron siempre por la tarde. Variables no controladas fueron las características individuales de los alumnos: sexo, motivación, aptitudes y grado de extroversión<sup>23</sup>. Tampoco se pudo controlar si los alumnos conocían otras lenguas. Sin embargo, se controló su lengua materna, como ya hemos señalado. Otra variable inesperada fue que los alumnos del grupo experimental le contaron, en alguna ocasión, a la profesora del grupo de control el tipo de “actividades nuevas” que llevaban a cabo con su profesora.

---

<sup>22</sup> Es importante destacar que los cuestionarios se pasaron a las profesoras a final de curso, de manera que las preguntas incluidas no pudieran influir en su práctica docente.

<sup>23</sup> Aunque se ha comprobado que este último aspecto no influye necesariamente en el desarrollo de algunas destrezas, se ha observado que tiene influencia en la producción oral.

Uno de los problemas de los estudios sobre la interrelación entre el *input* y el desarrollo lingüístico, según Richards (1994), es la dificultad de comparar resultados. Richards señala tres dificultades: la heterogeneidad de los sujetos, los diferentes intervalos en la recogida de datos y la diferencia de edad. La primera es difícil de controlar, aunque hemos tenido en cuenta la lengua materna del alumno. La segunda y la tercera, en cambio, han sido controladas en el presente estudio.

### 6.5.3. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

En primer lugar, hemos comparado la realización de funciones de iniciación por parte de los alumnos en los dos grupos, en el total de las cuatro sesiones. Hemos llamado funciones de iniciación a aquellas funciones en que los niños inician la interacción. Como ya hemos mencionado frecuentemente en este trabajo, la mayor parte de los enunciados que los niños suelen realizar en la L2, en contextos de aula en general y en *ESL/EFL* en particular, suele consistir en respuestas a preguntas, y sobre todo a preguntas de tipo expositivo.

En el presente experimento, se pretendía observar si la puesta en práctica de una serie de actividades generaba el que los niños iniciaran más enunciados en la L2. Sin embargo, como ya hemos expuesto en el apartado anterior, a la profesora del grupo experimental sólo se le propusieron orientaciones sobre el tipo de actividades a realizar para desarrollar las distintas funciones. No se le obligó a realizar un ejercicio o actividad concreta. A continuación, presentamos algunos ejemplos codificados del grupo experimental (NC-A):

NC-A ( S2/ 334-345)

334 TCH: *Very good.*\_\$TF2.a\$ OK\_\$TS1\$ *Now,*\_\$TS1\$ *Raquel,*\_\$TR1\$ *You are the teacher now,*\_\$TR5\$ OK?\_\$THP2\$

335 FER: %L1 Jo L1%\_\$P5\$ ((SHE STANDS OPPOSITE HER CLASSMATES))

336 TCH: *Now she is going to say, for example 'Touch your eyes', and everybody touch your eyes.*\_\$TInfP\$ OK?\_\$THP2\$ *And you say...*\_\$TR3\$

337 RAQ: *Touch your...*\_\$R3\$

338 TCH: *Touch your..*\_\$TRP2\$

339 RAQ: *knees.*\_\$RP2.re\$

340 TCH: *Knees,*\_\$TF2.a\$ *everybody your knees.*\_\$TR3\$ OK\_\$TS1\$ *Another one.*\_\$TR3\$

341 RAQ: *Touch your..shoulders.*\_\$R3\$

342 TCH: *Shoulders.*\_\$TF2.a\$ OK\_\$TS1\$ *Another one.*\_\$TR3\$

343 RAQ: *Touch your..hair.*\_\$R3\$

344 TCH: *Hair or head?*\_\$TH5\$

345 RAQ: *head.*\_\$H5.re\$

En este extracto, se observa cómo la profesora fomenta la realización de la función de iniciación R3 (pedir a alguien que realice una acción) en la L2.

NC-A ( S4/ 35-44)

- 35 TCH: *Raquel, sit properly. And what about this?*
- 36 CH: *Fish.*
- 37 TCH: *Fish. You don't like fish? ... David, what did you say? You don't? You don't?*
- 38 DAV: *fish.*
- 39 RAQ: *I like fish.*
- 40 TCH: *You like fish. And you?*
- 41 CH: *I don't like fish.*
- 42 CH: *I like fish.*
- 43 TCH: *I don't like fish, and do you like candies?*
- 44 CH: *I like it.*

Este ejemplo muestra cómo el profesor promueve el uso de la función personal de expresar los propios gustos (P1), que veíamos se daba con frecuencia en el contexto nativo (ver tabla 11). También se manifiesta un uso más elaborado de las respuestas a preguntas referenciales cerradas (H1.re), en las que se hubiera esperado una respuesta de “yes” o “no” en alumnos de este nivel. Sin embargo, nos encontramos, por ejemplo al final del extracto, la respuesta “*I like it*”. Como se puede observar en el texto original transcrito (ver NC-A/ S4 en el apéndice VII), esta sesión continúa con una interacción en la que la profesora promueve el uso de la función personal (P1) por parte de los alumnos.

En el siguiente ejemplo, la profesora pide a un alumno que describa una ficha sin mostrarla a los compañeros y éstos deben adivinar lo que representa. Los compañeros deben también hacer preguntas. La profesora está fomentando, de esta forma, que los alumnos utilicen las funciones Inf1 (identificar o describir a personas o cosas en el presente) y H1 (preguntas referenciales cerradas):

NC-A ( S3/ 124-136)

- 124 VIC: *Is it big?*
- 125 TCH: *It's big.*
- 126 VIC: *Purple.*
- 127 TCH: *It's purple.*
- 128 VIC: *Fat.*
- 129 TCH: *Very fat. And, where does it live? In the-?*

- 130 CH: *Water.*\_\$RP2.re\$  
131 TCH: *In the water.*\_\$TF2.a\$  
132 CH: *[ Me ]*\_\$R1\$  
133 CH: *[ Me ]*\_\$R1\$  
134 TCH: *Adrián.*\_\$TR1\$  
135 ADR: *Is is a fish..?*\_\$H1\$  
136 TCH: *No. It's not a fish.*\_\$TH1.re\$

Los niños que aprenden una segunda lengua no tienen la necesidad de hablar en la L2. Este hecho implica la importancia de crear el interés en el alumno para expresarse en esa lengua. Abbot (1980) señala la utilidad de realizar actividades para generar preguntas que pidan información, como ocurre en el ejemplo anterior con el uso por el alumno de una pregunta referencial (H1), que forma parte de una actividad en la que los niños tienen que hacer preguntas para adivinar algo. Según Abbot, con este tipo de actividades el aprendiz formula preguntas por curiosidad, como parte de una tarea que les resulta divertida.

La función de formular preguntas referenciales (H1) también se fomenta en el siguiente extracto, en el que la profesora pide a los niños que le pregunten si tiene ciertas fichas. En esta actividad, el alumno recibía de la profesora la ficha por la que había preguntado, si la profesora la tenía:

NC-A ( S4/ 262-274)

- 262 CH: *Is, are the chocolate?*\_\$H1\$  
263 TCH: *Have you got...?*\_\$TF3\$  
264 CH: *Have you got the chocolate?*\_\$F3.re\$  
265 TCH: *Yes,*\_\$TH1.re\$ *very good.*\_\$TF2.a\$ *Adrián.*\_\$TR1\$  
266 CH: *Me, me, me.*\_\$R1\$  
267 TCH: *Adrián.*\_\$TR1\$ *... Have you got...?*\_\$TRP2\$  
268 ADR: *Have you got the pen?*\_\$RP2.re\$  
269 TCH: *Look there, at the blackboard...*\_\$TR3\$  
270 CH: *Me.*\_\$R1\$  
271 CH: *Me.*\_\$R1\$  
272 TCH: *David.*\_\$TR1\$  
273 DAV: *Have you got the cookies?*\_\$H1\$  
274 TCH: *Yes,*\_\$TH1.re\$ *very good!*\_\$TF2.a\$

Al comienzo del extracto se puede observar que, aunque el mensaje del alumno está funcionalmente claro en este contexto, ya que obviamente está preguntando si la profesora tiene la ficha con el dibujo de chocolate, la profesora le corrige la forma. En cambio, ya el siguiente alumno (DAV) realiza la pregunta referencial cerrada de forma gramaticalmente correcta.<sup>24</sup>

A continuación, en las tabla 26a, 26b, 26c, 26d, 26e, 26f y 26g mostramos la realización de funciones de iniciación por los niños en todas las sesiones en ambos grupos. Las tablas 26h y 26i muestran la distribución de funciones en los dos grupos:

Funciones personales de iniciación	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
NC-A (L2/L1)	27/4		3/0		2/12	1/15	1/0	34/31
NC-B (L2/L1)	15/11	0/2	0/3	0/1	6/37	0/26	2/0	23/80

Tabla 26a: Funciones personales de iniciación de los alumnos en las cuatro sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Funciones informativas de iniciación	Inf1	Inf3	Inf4	Inf5	Inf6	Total
NC-A (L2/L1)	99/5	4/0		2/0	0/1	105/6
NC-B (L2/L1)	51/8	2/3	0/1		0/2	53/14

Tabla 26b: Funciones informativas de iniciación de los alumnos en las cuatro sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Funciones heurísticas de iniciación	H1	H3	H4	H5	Total
NC-A (L2/L1)	10/2	5/7		0/2	15/11
NC-B (L2/L1)	37/6	6/4	0/2	1/2	44/14

Tabla 26c: Funciones heurísticas de iniciación de los alumnos en las cuatro sesiones en los grupos NC-A y NC-B

<sup>24</sup> Sería interesante, en un futuro estudio, analizar las diferentes realizaciones formales de cada función, y observar qué enunciados consiguen transmitir una determinada función, a pesar de los errores en la forma y cuáles acepta la profesora como correctos. Nosotros hemos codificado con su correspondiente función aquellos enunciados que transmitían el mensaje, a pesar de ser incorrectos gramaticalmente.

Funciones instrumentales de iniciación	I1	I2	Total
NC-A (L2/L1)	1/10	1/1	2/11
NC-B (L2/L1)	4/17		4/17

Tabla 26d: Funciones instrumentales de iniciación de los alumnos en las cuatro sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Funciones interaccionales de iniciación	In1	In3	Total
NC-A (L2/L1)	3/0		3/0
NC-B (L2/L1)	2/0	7/0	9/0

Tabla 26e: Funciones interaccionales de iniciación de los alumnos en las cuatro sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Funciones reguladoras de iniciación	R1	R2	R3	R6	R8	Total
NC-A (L2/L1)	47/0		22/8	0/2	10/0	79/10
NC-B (L2/L1)	117/19	0/2	9/6	3/6	10/4	139/37

Tabla 26f: Funciones reguladoras de iniciación de los alumnos en las cuatro sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Total de funciones de iniciación	
NC-A (L2/L1)	238/69
NC-B (L2/L1)	272/162

Tabla 26g: Total de funciones de iniciación de los alumnos en las cuatro sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Nº total de funciones	Nº de funciones de la profesora	Nº total de funciones de los alumnos	Nº de funciones de los alumnos en la L2	Nº de funciones de los alumnos en la L1
2.716	1.826	890	750 (84,2%)	140 (15,7%)

Tabla 26h: Distribución de funciones en las cuatro sesiones en el grupo experimental (NC-A)

Nº total de funciones	Nº de funciones de la profesora	Nº total de funciones de los alumnos	Nº de funciones de los alumnos en la L2	Nº de funciones de los alumnos en la L1
3.308	2.224	1.084	809 (74,6%)	275 (33,9%)

Tabla 26i: Distribución de funciones en las cuatro sesiones en el grupo de control (NC-B)

Si comparamos las tablas 26h y 26i, observamos que en el grupo de control hay un mayor porcentaje de funciones utilizadas en la L1 por los alumnos. Si nos fijamos en la tabla 26a, se observa que en el grupo experimental los alumnos utilizan 238 funciones de iniciación en inglés, lo que supone un 31,7% del total, y en el grupo de control tenemos 272 funciones de iniciación en inglés, lo que supone un 33,6%. Por consiguiente, estos datos muestran que prácticamente no hay diferencia entre ambos grupos, si comparamos las cuatro sesiones.

Si tenemos en cuenta las respuestas a los cuestionarios por parte de las profesoras de los grupos NC-A y NC-B, hay que mencionar que la profesora del grupo de control afirmó centrarse mucho en promover la comunicación y señaló que una de las actividades que más promueve la producción en la L2 son los *Guessing Games* (respuesta al ítem nº 10). Este tipo de actividad invita a la realización de las funciones Inf1 (identificar o describir a personas o cosas en el presente) y H1 (preguntas referenciales cerradas), unas de las más frecuentes en el grupo NC-B, como se manifiesta en las tablas 26b y 26c, así como de la función P1 (expresar gustos u opiniones personales). A continuación, mostramos un ejemplo del grupo de control, donde están jugando al “veo-veo”:

NC-B ( S4/ 95-116)

95 BEA: Blue.\_\$Inf1\$

96 TCH: Something, sorry?\_\$TH4\$

97 BEA: Blue.\_\$H4.re\$

98 TCH: Blue.\_\$TF1\$ Something blue in the class.\_\$TF1.S2\$

99 CH: [ Me ].\_\$R1\$

100 CH: [ Me ].

101 BEA: Sara\_\$R1\$

102 TCH: Sara\_\$TF1\$

103 CH: Me, me, me\_\$R1\$ ((All the children speaking at the some time)).

104 SAR: The cloud.\_\$P1\$

105 TCH: The cloud?\_\$TH1\$

106 BEA: No\_\$H1.re\$

107 TCH: No.\_\$TF1\$ It's not.\_\$TF1.S2\$

- 108 CH: [ Me ]\_ \$R1\$  
109 CH: [ Me, me].  
110 BEA: Andrea\_ \$R1\$  
111 TCH: Andrea again?\_ \$TR1.re.b\$ No, no, no.\_ \$TR1.re.b.S2\$ Choose another one.\_ \$TR3\$  
112 BEA: Andrea.\_ \$R1.S2\$  
113 TCH: Andrea?\_ \$TR1.re.c\$ OK then Andrea.\_ \$TR1.re.a\$  
114 AND: This is the trousers ?\_ \$H1\$  
115 TCH: Trousers?\_ \$TH1\$  
116 BEA: No.\_ \$H1.re\$

Como se puede observar en este extracto, la alumna está informando a sus compañeros de que el objeto en el que está pensando es algo azul y, a continuación, con ayuda de la profesora, algunos dicen el nombre del objeto que creen que es, utilizando la función Inf1, y en otras ocasiones preguntan si es algo que están pensando, utilizando la función H1.

Como hemos visto, por tanto, si comparamos las cuatro sesiones de uno y otro grupo en conjunto no se observan diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control. Sin embargo, si pasamos a analizar la sesión anterior al experimento en el grupo experimental y esa primera sesión en el grupo de control, encontramos resultados diferentes, que se muestran en la tablas 27a y 27b:

Nº total de funciones	Nº de funciones de la profesora	Nº total de funciones de los alumnos	Nº de funciones de los alumnos de iniciación en la L2
567	421	146	11

Tabla: 27a: Distribución de funciones en la primera sesión en el grupo experimental (NC-A)

Nº total de funciones	Nº de funciones de la profesora	Nº total de funciones de los alumnos	Nº de funciones de los alumnos de iniciación en la L2
584	405	179	71

Tabla: 27b: Distribución de funciones en la primera sesión en el grupo de control (NC-B)

Si observamos los datos de la tabla 27a, se aprecia que los alumnos del grupo experimental (NC-A) utilizan 11 enunciados con funciones de iniciación en la L2 (un 7,5% del total de las funciones de los alumnos en esta sesión y un 4,6% del total de las funciones de iniciación en las cuatro sesiones). A la luz de estos datos, podemos decir que la mayor parte de las funciones de iniciación en inglés en este grupo se dieron en las tres sesiones grabadas



después del tratamiento. Por el contrario, en la tabla 27b se muestra que en la primera sesión del grupo de control (NC-B) se dan ya 71 funciones de iniciación en inglés (un 39,6% de las funciones del alumno en esta sesión y un 26,1% del total de funciones de iniciación en las cuatro sesiones). Por tanto, ya en la primera sesión del grupo de control se dan más del 25% por ciento de las funciones de iniciación en la L2, mientras que en el grupo experimental su frecuencia aumenta significativamente después del experimento, ya que las funciones de iniciación en la L2 sólo llegan al 4,6% en la primera sesión.

En las tablas 28a, 28b, 28c, 28d, 28e, 28f y 28g, a continuación, se puede comparar la frecuencia de uso de las funciones de iniciación de los alumnos en la L2 en los grupos NC-A y NC-B en las tres últimas sesiones:

Funciones personales de iniciación	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
NC-A (L2/L1)	27/4		2/0		2/10	0/11		31/25
NC-B (L2/L1)	6/14	0/2	0/3		6/27	0/20	1/0	13/66

Tabla 28a: Funciones personales de iniciación de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Funciones informativas de iniciación	Inf1	Inf3	Inf4	Inf5	Inf6	Total
NC-A (L2/L1)	95/3	3/0		2/0	0/1	100/4
NC-B (L2/L1)	33/6	2/3	0/1		0/2	35/12

Tabla 28b: Funciones informativas de iniciación de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Funciones heurísticas de iniciación	H1	H3	H4	H5	Total
NC-A (L2/L1)	10/1	5/5		0/1	15/7
NC-B (L2/L1)	9/3	6/10	0/2	1/2	16/17

Tabla 28c: Funciones heurísticas de iniciación de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

<b>Funciones instrumentales de iniciación</b>	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>Total</b>
<b>NC-A (L2/L1)</b>	0/8	1/1	1/9
<b>NC-B (L2/L1)</b>	4/12		4/12

Tabla 28d: Funciones instrumentales de iniciación de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

<b>Funciones interaccionales de iniciación</b>	<b>In1</b>	<b>In3</b>	<b>Total</b>
<b>NC-A (L2/L1)</b>	3/0		3/0
<b>NC-B (L2/L1)</b>	2/0	7/0	9/0

Tabla 28e: Funciones interaccionales de iniciación de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

<b>Funciones reguladoras de iniciación</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R6</b>	<b>R8</b>	<b>Total</b>
<b>NC-A (L2/L1)</b>	45/0		22/7	0/2	10/0	77/9
<b>NC-B (L2/L1)</b>	94/19	0/2	8/4	3/6	10/4	115/35

Tabla 28f: Funciones reguladoras de iniciación de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

<b>Total de funciones de iniciación</b>	
<b>NC-A (L2/L1)</b>	227/54
<b>NC-B (L2/L1)</b>	192/142

Tabla 28g: Total de funciones de iniciación de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

Para comprobar si la diferencia de uso de las funciones de iniciación en la L2 en los grupos NC-A y NC-B en las tres últimas sesiones, es decir, tras el tratamiento en el grupo NC-A, era significativa, se realizó un T-test, cuyos resultados mostramos a continuación:

	NC-A	NC-B
<b>Frecuencia de funciones de iniciación en la L2</b>	227 (95,3%)	192 (70,5%)

Tabla 28h: Diferencias en el uso de funciones de iniciación en la L2 de los alumnos en las tres últimas sesiones en los grupos NC-A y NC-B

En la tabla 28h se muestra que el uso de estas funciones en el grupo experimental tras el tratamiento es significativamente mayor ( $p=0,0162$ ) que en el grupo de control.

En el apartado 6.4. veíamos la relación entre el tipo de lenguaje utilizado por el profesor y el de los alumnos. En este apartado, en un contexto de *EFL* con poca exposición al inglés, hemos visto la utilidad de que el profesor fomente, a través de ciertas situaciones comunicativas, el uso de ciertas funciones que van a ayudar poco a poco al alumno a expresarse con más autonomía en la L2. Para fomentar el uso de estas funciones, el profesor utiliza también muchas funciones de las que hemos llamado pedagógicas. Así, de 1.405 funciones del profesor en las tres últimas sesiones del grupo NC-A (es decir, después del experimento), un 11,9% (168) corresponden a las funciones reguladoras pedagógicas TRP1 (pedir que el alumno imite), TRP2 (pedir que el alumno complete) y TRP3 (pedir que el alumno repita). El uso de la función TRP2 es especialmente frecuente (con 137 enunciados). Esta función consiste en incitar a los alumnos a que terminen un enunciado iniciado por el profesor, que es el paso previo para que lleven a cabo el enunciado por sí solos, como se ve en el ejemplo NC-A (S4/ 262-274), mostrado anteriormente.

Otro aspecto interesante a destacar es la relación entre el número total de palabras utilizadas y el número de palabras distintas (*type/token ratio*), calculado con el programa *Wordsmith Tools*, en las cuatro sesiones tanto del grupo experimental como del grupo de control y en las tres sesiones del grupo experimental tras el tratamiento:

-NC-A (todas las sesiones del grupo experimental): 5,5%

-NC-B (todas las sesiones del grupo de control): 5,7%

-NC-A (sesiones del grupo experimental tras el tratamiento) 6,0%

Los datos muestran que en el conjunto de las cuatro sesiones hay ligeramente más variedad de palabras en el grupo de control que en el experimental, mientras que, tras el tratamiento, la variedad de palabras en el grupo experimental aumenta.

## 6.6. ESTUDIO COMPARATIVO DEL GRUPO EXPERIMENTAL DESPUÉS DEL TRATAMIENTO CON OTROS GRUPOS DE *EFL* CON DIFERENTES GRADOS DE INMERSIÓN.

En este apartado, vamos a comparar la producción de los alumnos en el grupo NC-A después del experimento con otros grupos de otro tipo de colegios con mayor exposición al *input* en la L2 y en los que las profesoras son nativas. Hemos decidido comparar las tres últimas sesiones de cada grupo para igualar en número de sesiones a las del grupo NC-A, ya que, en este grupo, sólo se recogieron tres sesiones después del tratamiento. Si recordamos las hipótesis 3 y 4 que planteábamos al comienzo del presente capítulo, el presupuesto del que partíamos era que no eran tanto la lengua materna (como se suele pensar en el sistema educativo español) o la cantidad de *input* los factores que fomentaban una mejor producción funcional en la L2 (es decir, un tipo de lenguaje que se acercara, desde un punto de vista funcional, al que produce el niño en la L1, y que no se limitara a responder a las preguntas expositivas del profesor), sino las situaciones comunicativas o el tipo de interacción que promovía el profesor para fomentar ese tipo de lenguaje.

A continuación, vamos a recordar las características más importantes de los colegios que vamos a comparar:

- NC-A: Colegio privado, profesora no nativa, media hora diaria de inglés.
- BK: Colegio bilingüe, profesora nativa, media jornada diaria de inglés.
- EQ: Colegio público, profesora nativa, entre una hora y dos horas diarias de inglés.
- MS: Colegio privado concertado, profesora nativa, tres cuartos de hora diaria de inglés.
- SE: Colegio privado, profesora nativa, una hora diaria de inglés.

El tiempo de grabación fue de aproximadamente una hora en el grupo del colegio BK, tres cuartos de hora en el grupo del colegio EQ y media hora en los otros tres centros.

El número de palabras en las tres últimas sesiones en cada centro es el siguiente:

- NC-A       $3.107+2.900+2.286= 8.293$
- BK         $5.403+5.523+7.291= 18.217$
- EQ         $2.392+5.821+3.703= 11.916$
- MS         $2.919+2.726+2.269= 7.914$
- SE         $1.167+2.075+1.674= 4.916$

Excepto en los grupos MS y NC-A, se observa que hay una gran diferencia en el número de palabras en las distintas sesiones, diferencia en su gran mayoría debida a la diferente duración de las mismas. Sin embargo, resulta sorprendente el limitado número de palabras en el grupo SE, en comparación con los grupos MS y NC-A, aun teniendo las sesiones en estos tres grupos la misma duración.

A continuación, mostramos los resultados del uso de macrofunciones por los alumnos en los distintos grupos:

Macrofunc.	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
<b>Macéticas</b>	232	0	147	36	583	10	245	147	401	34	58	80	249	10	57	15	158	1	22	73
<b>Pragmát.</b>	511	0	82	17	621	20	33	13	770	25	63	18	547	7	17	7	361	21	13	14
<b>Feedback</b>	299	0	40	1	481	8	35	6	409	4	75	3	80	1	29	1	106	2	30	4
<b>Secund.</b>	328	0	36	7	551	5	13	17	452	36	27	17	277	6	1	0	171	10	10	9

Tabla 29a: Distribución de macrofunciones en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1

Si analizamos la tabla anterior, se puede apreciar que la macrofunción más frecuente en el lenguaje de los alumnos en la L1 es la macética en todos los casos, función que veíamos era la más frecuente en los alumnos del contexto nativo y también en el contexto de inmersión total. Sin embargo, en la L2, la función macética es sólo la función más frecuente en el grupo NC-A (hay que tener en cuenta que son datos de las sesiones después del tratamiento), en BK (donde decíamos que el grado de inmersión era de media jornada diaria de inglés) y en MS. No obstante, si comparamos el número de funciones macéticas de los alumnos en la L2 en los grupos NC-A y MS, cuyas sesiones tienen la misma duración, se observa que en NC-A el número de funciones macéticas es superior (147 en NC-A frente a 57 en MS). Asimismo, es necesario recordar que dentro de la función macética no estamos incluyendo las respuestas sino tan solo las funciones macéticas de iniciación (preguntar, informar y dar información personal). En la tabla 29b y en los gráficos 9a, 9b, 9c, 9d y 9e, a continuación, mostramos los resultados de un análisis de varianza sobre el uso de las macrofunciones en la L2 por los alumnos en cada grupo:

Macrofunciones en la L2 (medias)	NC-A	BK	EQ	MS	SE
Funciones macéticas	21,4	35,7	8,5	11,9	13,6
Funciones pragmáticas	10,7	4,6	14,3	3,5	13,2
Funciones de feedback	5,4	4,7	14,8	8,0	17,2
Funciones secundarias	4,7	1,8	4,6	0,3	4,9
F	10,78	3,52	3,38	3,01	0,82
Nivel de significación	p= 0,0035 (significativo)	p= 0,0686 (No significativo)	p= 0,0749 (No significativo)	p= 0,0948 (No significativo)	p= 0,5164 (No significativo)

Tabla 29b: Distribución de macrofunciones en los distintos centros en alumnos en la L2

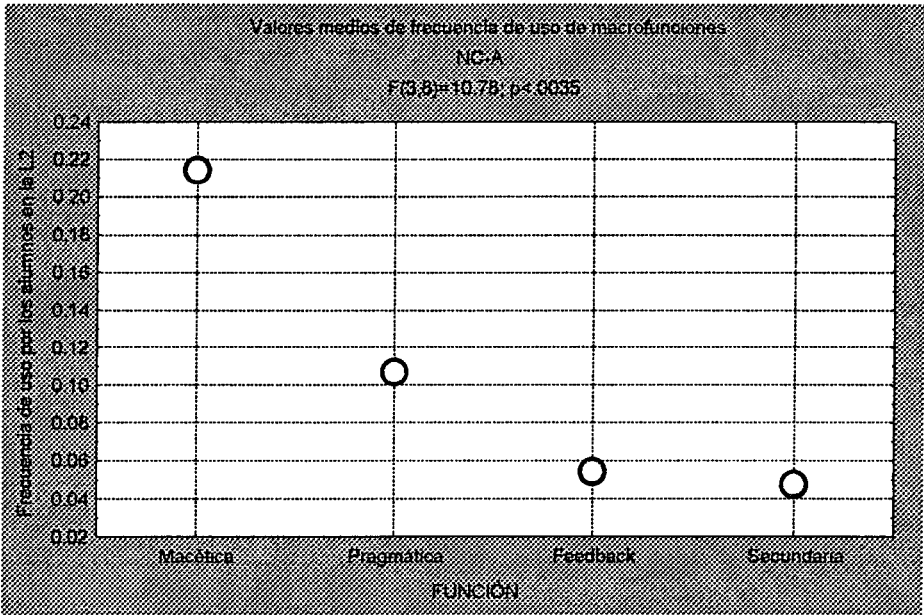


Gráfico 9a: Distribución de macrofunciones por el alumno en la L2 en NC-A

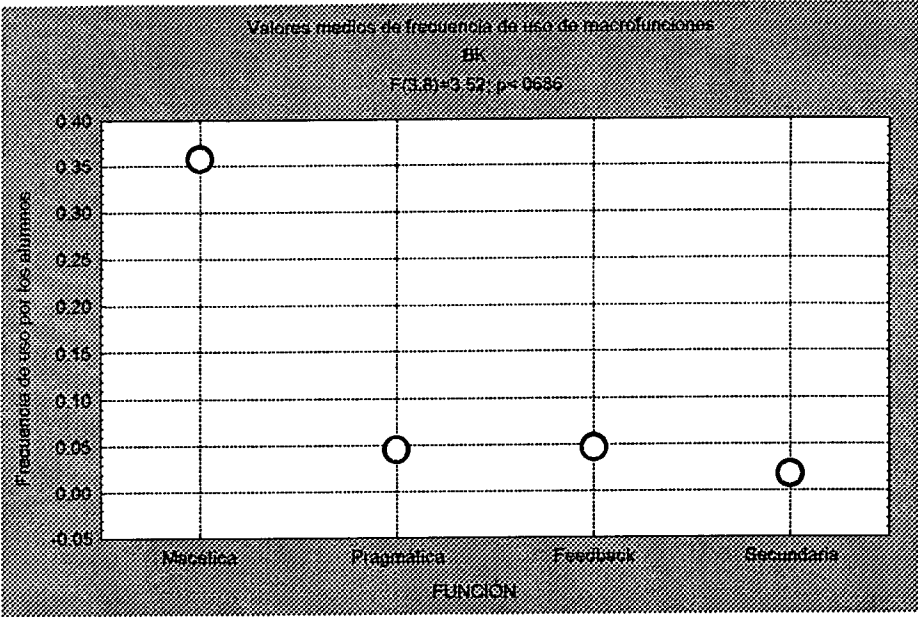


Gráfico 9b: Distribución de macrofunciones por el alumno en la L2 en BK

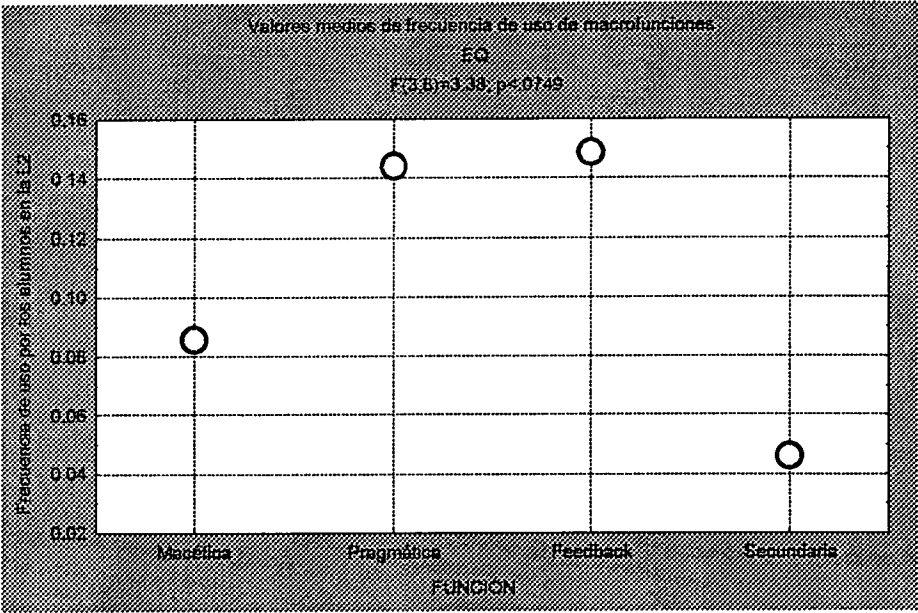


Gráfico 9c: Distribución de macrofunciones por el alumno en la L2 en EQ

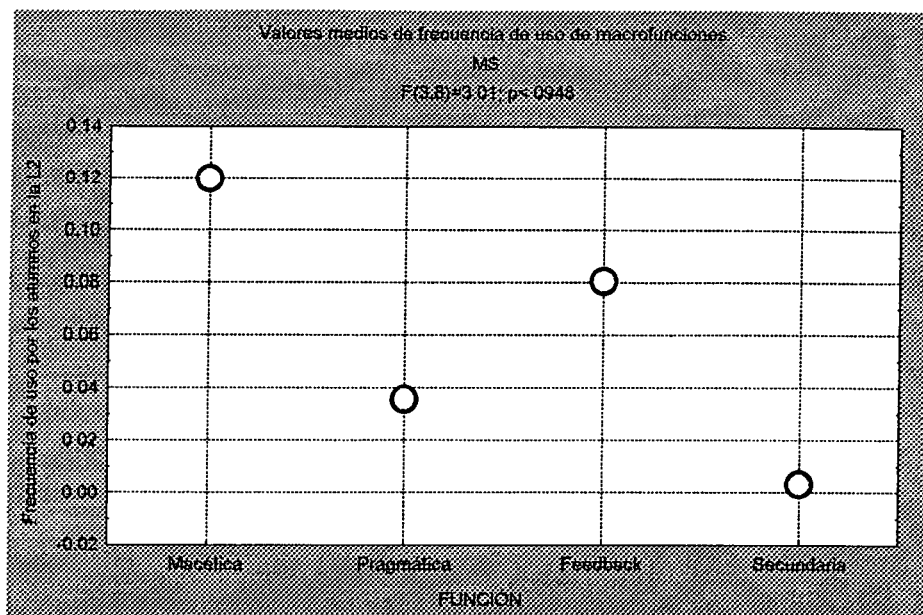


Gráfico 9d: Distribución de macrofunciones por el alumno en la L2 en MS

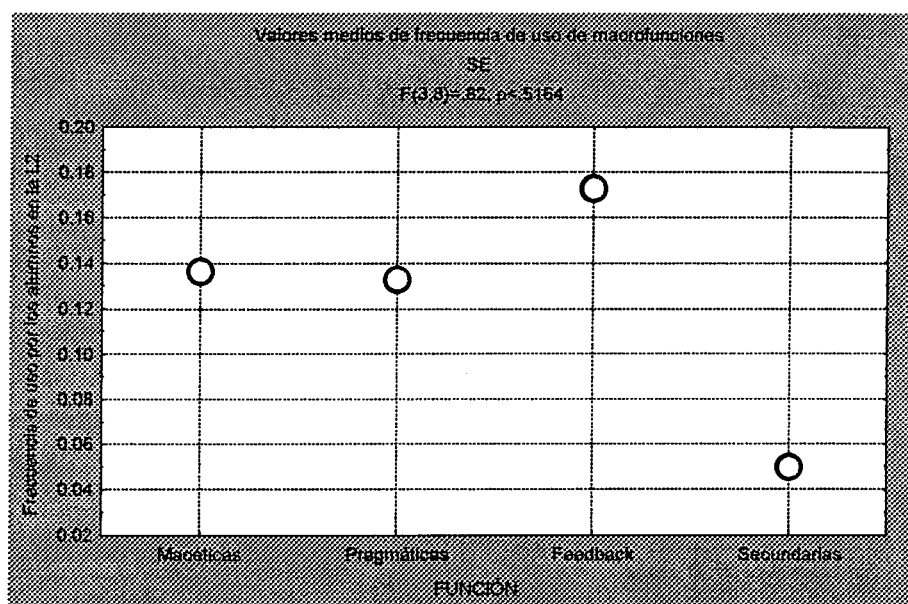


Gráfico 9e: Distribución de macrofunciones por el alumno en la L2 en SE

Los resultados de la tabla 29b muestran que el único grupo donde se da una diferencia significativa en el uso de las funciones es NC-A, donde la función macética es significativamente la más utilizada. En BK la diferencia global es casi significativa y si comparamos las macrofunciones de dos en dos se observa que hay diferencia significativa entre el uso de la función macética y la función pragmática ( $p=0,0329$ ), entre el uso de la función macética y la función de *feedback* ( $p=0,0336$ ) y entre el uso de la función macética y la función



secundaria ( $p= 0,0231$ ). Sin embargo, en los otros tres grupos (EQ, MS y SE) no hay diferencia significativa en el uso de las funciones, aunque el gráfico 9d muestra que la función macética tiende a ser también la más frecuente en el grupo MS.

6.6.1. FUNCIONES MACÉTICAS

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
Heurística	186	0	16	7	348	3	7	28	247	19	8	15	145	0	16	1	89	0	6	18
Informativa	36	0	100	4	197	6	207	17	132	10	24	14	81	10	14	1	38	1	4	28
Personal	10	0	31	25	28	1	31	102	22	5	26	51	23	0	27	13	11	0	12	27

Tabla 30: Distribución de la función macética en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1.

Los resultados que aparecen en la tabla 30 muestran, en primer lugar, que la función macética más frecuente en el lenguaje de las profesoras es la función heurística, como también ocurría en el contexto nativo y en el de inmersión total en la L2<sup>25</sup>. En los alumnos, las funciones más frecuentes en la L2 son la informativa y la personal, dependiendo del grupo. Sin embargo, observamos que en casi todos los grupos es la función personal la que más se realiza en la L1. Ya señalábamos en el capítulo III que Beveridge y Brierly (1982) destacan la importancia del mundo personal para el alumno de educación preescolar. Por otro lado, el frecuente número de enunciados con función informativa en los grupos NC-A y BK se debe sobre todo, como veremos más adelante, al frecuente uso de la función Infl (identificar o describir a personas o cosas en el presente). Como hemos expuesto antes, esta función era promovida por la profesora en el grupo NC-A tras el tratamiento, y también se daba con frecuencia en los contextos nativo y de inmersión.

Si recordamos los datos analizados en los apartados anteriores, en el contexto nativo y en el de inmersión la función macética más utilizada por los niños era la función personal, aunque veíamos que en el grupo RC-B (del contexto de inmersión), donde la profesora interaccionaba poco con los alumnos, casi un 50% de las funciones personales (49,7%) se

<sup>25</sup> Numerosos estudios sobre el lenguaje del profesor han mostrado que la función más utilizada por los profesores es la de pedir información (Richards y Lockhart, 1994). También es la función más frecuente en el lenguaje de las madres con sus hijos pequeños (Chapman, 1981).

realizaban en la L1. Estos datos nos indicaban que los alumnos parecían utilizar la función personal en la lengua materna si no eran motivados a usarla en la L2, a través de situaciones comunicativas específicas dirigidas por la profesora. En los contextos de *EFL* que analizamos en este apartado, el grupo en el que los alumnos producen más enunciados con la función personal es NC-A, grupo experimental. Aunque iguala en número a BK (31 enunciados en ambos), hay que recordar que las sesiones en NC-A tenían menos duración.

A continuación, mostramos los porcentajes de uso de la función personal en la L2 por parte de los alumnos en los distintos centros:

- BK: 3,3% del total de funciones del alumno
- NC-A: 4,1% del total de funciones del alumno
- EQ: 3,9% del total de funciones del alumno
- MS: 6,1% del total de funciones del alumno
- SE: 4,6% del total de funciones del alumno

Si analizamos estos porcentajes con respecto al número total de funciones, hay que destacar que los porcentajes más altos de uso de la función personal están en el grupo MS, y a continuación en los grupos SE y NC-A. Es importante recordar que en los tres contextos la duración de la grabación de las sesiones era la misma, aunque en MS y SE los alumnos estaban más expuestos a la L2 que en NC-A (tres cuartos de hora diarias en MS y una hora en SE, frente a media hora en NC-A). Como veremos en el análisis de los distintos tipos de funciones personales, que presentaremos a continuación, los 12 enunciados que los alumnos producen con la función personal en el grupo SE (ver tabla 30) corresponden a la función personal P6 (alardear) y todas corresponden a la fórmula ya aprendida por los alumnos cuando quieren mostrar que ellos han terminado antes: “*Finish!*”<sup>26</sup>. En el caso de MS, como veremos más adelante, la mayoría de las realizaciones corresponden a la función P1 (expresar gustos u opiniones personales) y en todos los casos esta función corresponde a un juego de rol en que los niños tienen que adivinar un animal y dan su opinión sobre qué animal es. Por lo tanto, suele tratarse de enunciados de una palabra:

MS ( S1/ 83-87)

83 ALI: *Is it tall?\_ \$RP1.re\$*

84 TCH: *Is it tall,\_ \$TH1.bo\$ Fernando?\_ \$TR1\$*

---

<sup>26</sup> Ya señalábamos en el capítulo IV el frecuente uso de “*Finished*” como un tipo de fórmula situacional característica del lenguaje del aprendiz de la L2 (Ellis, 1984b)

85 FER: No\_ \$H1.re.bo\$

86 TCH: No\_ \$TF2.a\$ It's not tall at all\_ \$TF2.a.S2\$ No, it's not\_ \$TF2.a.S2\$ Table one\_ \$TR1\$

87 CH: Cocodrile!\_ \$P1\$

En el grupo NC-A, también se dan enunciados de este tipo (bastante sencillos de realizar en la L2). Sin embargo, los alumnos de este grupo también utilizan enunciados más complejos como los que veíamos en el ejemplo NC-A (S4/ 35-44) en el apartado 6.5.3.

#### 6.6.1.1. Función heurística

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
H1	23		10	1	28	1	3	6	31	2	1	5	9		12		12			3
H2	2				3				4	1			0		0		1		3	1
H3	23		5	5	26	1	1	18	32	4	5	7	11		1		10		1	9
H1.bo	8				21				16	3			9				5			
H2.bo	9				14				6	0			2				1			
H3.bo	74		1		203				98	6	1		100		3		27			1
H4	13				9			3	5			1	0			1	1			
H5	21			1	40		3	1	21	2	1	2	1				2		2	4
THP1	1				0								0				13			
THP2	12				14	1							13				17			

Tabla 30a: Distribución de la función heurística en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1.

Como se puede observar en la tabla 30a, la función heurística más utilizada por las profesoras es H3.bo (realizar preguntas expositivas abiertas), función característica del discurso en el aula y especialmente en la L2<sup>27</sup>. En el grupo NC-A, la segunda función heurística más frecuente es la de hacer preguntas referenciales (H1 y H3), que veíamos eran las funciones más comunes en el contexto nativo. Como ya hemos señalado antes, es importante tener en cuenta que la función H3 (preguntas referenciales abiertas) genera repuestas más complejas por parte de los alumnos y se trata de preguntas motivadoras, pues el alumno sabe que el profesor no está

<sup>27</sup> Ya expusimos en el apartado anterior que esta función era más frecuente en las profesoras del contexto de inmersión que en las del contexto nativo.

simplemente comprobando si sabe la respuesta. Brock (1986) y Swain (1985) consideran el *output* del aprendiz fundamental para el aprendizaje de la L2. Según Brock, si las preguntas referenciales del profesor mejoran la producción del aprendiz, es fundamental utilizarlas en la clase de lenguas.

En relación con el número total de funciones de cada profesora en las tres sesiones en cada centro, mostramos el siguiente porcentaje de uso de la función H3 (preguntas referenciales abiertas), donde se aprecia que los porcentajes más altos se dan en los grupos NC-A y EQ:

- NC-A: 1,6% del total de funciones de la profesora
- BK: 1,1% del total de funciones de la profesora
- EQ: 1,4% del total de funciones de la profesora
- MS: 0,7% del total de funciones de la profesora
- SE: 1,2% del total de funciones de la profesora

La tabla 30b, a continuación, muestra los resultados de un T-test realizado para comprobar si hay diferencias significativas en el uso de preguntas expositivas(H1.bo, H2.bo, H3.bo) y referenciales (H1, H2, H3) en las profesoras de cada centro, en la L2:

	NC-A	BK	EQ	MS	SE
<b>Preguntas referenciales</b>	34,5%	20,8%	39,3%	22,3%	40,6%
<b>Preguntas expositivas</b>	65,4%	79,1%	60,6%	77,6%	58,0%
<b>Nivel de significación</b>	P= 0,0895 (No significativo)	P= 0,0008 (Significativo)	P= 0,1377 (No significativo)	p= 0,0587 (Poco significativo)	P= 0,0072 (Significativo)

Tabla 30b: Análisis comparativo del uso de preguntas referenciales y expositivas por las profesoras en la L2 en cada centro

Según muestran los datos de la tabla 30b, aunque todas las profesoras usan las preguntas expositivas más frecuentemente que las preguntas referenciales, en NC-A (grupo del experimento) y en EQ la diferencia no es significativa ( $p= 0,0895$  y  $p= 0,1377$  respectivamente).

En la tabla 30c, a continuación, se muestran los tipos de respuestas de los alumnos a la función heurística de las profesoras:

	NC-A	BK	EQ	MS	SE
H1.re	16	15 (L2)/2 (L1)	10 (L2)/1 (L2)	11 (L2)/1 (L1)	5 (L2)/1 (L1)
H2.re	2	2	3 (L2)/2 (L1)		1
H3.re	13 (L2)/6 (L1)	18 (L2)/5 (L1)	9 (L2)/2 (L1)	2 (L2)/1 (L1)	5
H1.re.bo	8	18	18	6 (L2)	8
H2.re.bo	5	2	7		1
H3.re.bo	42 (L2)/6 (L1)	161 (L2)/7 (L1)	110 (L2)/6 (L1)	75 (L2)/1 (L1)	27 (L2)/6 (L1)
H4.re	13	7 (L2)/2 (L1)	1 (L1)	0	1
H5.re	8	13 (L2)/1 (L1)	8 (L2)/3 (L1)	2	1
HP1.re			20 (L2)/2 (L1)		12 (L2)/1 (L1)
HP2.re	1	1	1		7

Tabla 30c: Respuestas de los alumnos a la función heurística de la profesora en todos los centros

Como se podía esperar por el tipo de pregunta más frecuente en el lenguaje de las profesoras en todos los centros, la función heurística de respuesta más común en el lenguaje del alumno es la respuesta a una pregunta expositiva abierta (H3.re.bo). Esta respuesta muchas veces consiste únicamente en la selección de una palabra por parte del alumno. Aunque este tipo de preguntas y respuestas es también característico de la interacción entre una madre y un niño que adquiere la lengua materna (Butt, 1989), y por tanto también es importante utilizarlas en contextos de L2, creemos que es interesante promover las preguntas referenciales, como ya hemos indicado a lo largo de este estudio.

En los grupos NC-A y EQ, donde la diferencia entre el uso de preguntas expositivas y referenciales por las profesoras no es estadísticamente significativa, en la respuesta de los alumnos tampoco hay diferencias significativas en ninguno de los casos:

	NC-A	EQ
Respuestas a preguntas referenciales	16,3%	6,6%
Respuestas a preguntas expositivas	29,0%	45,6%
Nivel de significación	p= 0,1064 (No significativo)	p= 0,1334 (No significativo)

Tabla 30d: Diferencias en las respuestas de los alumnos a preguntas referenciales y expositivas en NC-A y EQ.

## 6.6.1.2. Función informativa

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
<b>Inf1</b>	10		95	3	62		203	10	30	2	24	9	16	1	14	1	6	2	4	21
<b>Inf2</b>	0		0		3		0										1			
<b>Inf3</b>	0		3		64		1	2	15		0	4	13				3			5
<b>Inf4</b>	0		0		10		3	1	1				1				2			
<b>Inf5</b>	2		2		1		0		5				0				0		0	1
<b>Inf6</b>	0			1	1		0	4	2			1	1				1		0	1
<b>InfP</b>	24				56	6			79	8			50	9			25			

Tabla 31: Distribución de la función informativa en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1.

Los datos de la tabla 31 muestran que la función informativa más común en el lenguaje de las profesoras es la función informativa pedagógica (TInfP) en casi todos los casos, como veíamos que ocurría en el contexto de inmersión. Politzer (1980) destaca la importancia de esta función, señalando que, en su estudio, los profesores cuyos estudiantes sacaron las notas más altas habían usado más imperativos relacionados con actividades de instrucción.

Un dato interesante es el frecuente uso que hacen los alumnos, en la segunda lengua, de la función Inf1 (identificar o describir en el presente) en los grupos BK y NC-A. Aunque se trata de la función informativa más común en el lenguaje del alumno en la L2 en todos los centros, el hecho de que las sesiones en todos los grupos sean de igual o mayor duración que en el grupo NC-A muestra la mayor frecuencia de esta función en este último grupo. Ya veíamos en el apartado 6.5.3 que ésta era una de las funciones fomentadas por la profesora a partir del tratamiento. En el caso del grupo BK, hay que tener en cuenta que la duración de las tres sesiones es el doble que en NC-A y además se trata de un colegio bilingüe, donde el tiempo diario de exposición a la L2 es mayor. Como ya apuntábamos en el capítulo anterior, la función de nombrar o describir cosas (Inf1) es sencilla de realizar en la L2 y debería ser una función que se promoviera en los comienzos de la adquisición de una segunda lengua.

## 6.6.1.3. Función personal

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
P1	10		27	4	20	1	4	14	4	2	9	9	4		24	1	1			3
P2					3			3	8	2		1	2				2			1
P3			2				2	5	2		1	4	0		1		7			2
P4								1	1			7				1				
P5			2	10			3	52				6				10				8
P6				11			16	26			15	21				1			12	11
P7					4		6	1	7			2	17		2	0	1			2
P8					1						1	1								

Tabla 32: Distribución de la función personal en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1.

En la tabla 32, sobre el uso de la función personal por parte de los alumnos, se observa la frecuencia de uso de las funciones P5 y P6 en la L1 en general en todos los contextos, lo que muestra el interés de los niños por competir con los demás (P5) o alardear (P6), funciones que veíamos eran también comunes en el colegio de inmersión (RC). En cuanto al uso de la función P1 (expresar gustos u opiniones personales) por los alumnos en el grupo NC-A, como veíamos en el apartado 6.5.3 (ejemplo S4/ 35-44), es una de las funciones fomentadas por la profesora en la L2. Asimismo, se observa la relación entre el uso de la función P1 por el alumno y el uso de la misma función por la profesora en este grupo, ya que es el único tipo de función personal utilizada por la profesora y es la más frecuente en los alumnos en la L2. También es interesante destacar el frecuente uso de la función P6 en inglés en los grupos BK, EQ y sobre todo en SE, donde se viene observando una realización pobre de funciones de iniciación en inglés por parte de los niños. Sin embargo, si hacemos un análisis cualitativo de los datos, encontramos que la realización de esta función se lleva a cabo con un lenguaje muy sencillo y expresiones repetidas:

-En SE las 12 realizaciones de la función P6 corresponden a la palabra *Finish!*, que muestra el orgullo de los alumnos por haber terminado una tarea.

-En BK 9 de las 16 realizaciones de la función P6, es decir, más de la mitad, corresponden a expresiones en que los niños alardean de cuántas tarjetas han conseguido en un juego. Estas expresiones se componen del uso del pronombre personal *Me* más el número de tarjetas que tienen (*Me two, Me three, etc...*)

-En EQ, al igual que en SE, todas las realizaciones de P6 corresponden a la expresión *Finish* o *Finished*.

#### 6.6.2. FUNCIONES PRAGMÁTICAS

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
<b>Interacc.</b>	13		3		34	6	0	0	14		6		18		4		8	1	2	
<b>Instrument.</b>			2	8	0		1	8		1	2	11			8	1				2
<b>Reguladora</b>	498		77	9	587	14	32	5	756	24	55	7	529	7	5	6	353	20	11	12

Tabla 33: Distribución de la función pragmática en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1

Como se observa en los datos de la tabla 33, la función pragmática más utilizada en la L2, tanto por profesoras como por alumnos, es la función reguladora, como ocurría en el contexto de inmersión total. La excepción es el caso de los alumnos del grupo MS, quienes utilizan muy pocas funciones pragmáticas, en cualquier caso.

A continuación, mostramos la frecuencia de uso de las funciones reguladoras:

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
<b>R1</b>	145		45		257	7	27	1	287	5	52	3	173	4	1	6	176	3	7	10
<b>R2</b>	71				127	2			83	13			37	1			64	9		
<b>R3</b>	107		22	7	80	4	1	1	263	6	2	3	105				99	8	4	2
<b>R4</b>	5				10				2				18				3			
<b>R5</b>	2						1	4					4							
<b>R6</b>			2	16									1							
<b>R7</b>					44	1		1							1					
<b>R8</b>			10				4	1			1	1			3					
<b>TRP1</b>	24				14				20				90				3			
<b>TRP2</b>	137				35				95				99				8			
<b>TRP3</b>	7				4				2				2	2						

Tabla 34: Distribución de la función reguladora en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1



Si observamos los datos de la tabla 34, en primer lugar nos encontramos con un frecuente uso por parte de las profesoras de las funciones reguladoras pedagógicas TRP1 (pedir que el alumno imite), TRP2 (pedir que el alumno complete) y TRP3 (pedir que el alumno repita), en comparación con su escaso uso en el contexto nativo y en el de inmersión (RC). En la figura 7, a continuación, se puede observar las diferencias en la frecuencia de uso de las funciones reguladoras pedagógicas (TRP) en los distintos contextos, incluyendo el contexto nativo y el de inmersión (RC-A y RC-B):

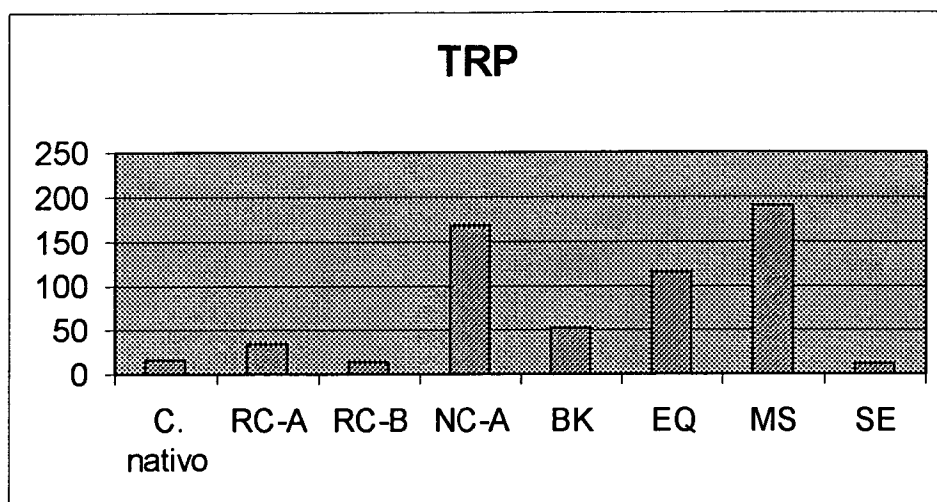


Fig. 7: Distribución de la función TRP en el lenguaje de las profesoras en todos los contextos

Como se puede observar en la figura 7, en los contextos de *EFL* (incluyendo el colegio bilingüe BK), las profesoras usan más frecuentemente las funciones TRP que en el contexto nativo y en el contexto de inmersión total en la L2 (RC-A y RC-B). Hay que recordar que en estos dos últimos contextos estamos trabajando con datos de cinco sesiones, mientras que en los otros cinco grupos trabajamos con tres sesiones, con lo cual la frecuencia de uso de TRP es aún mayor en estos grupos, en comparación con el grupo del contexto nativo y los dos del contexto de inmersión. Incluso en el caso del grupo SE, donde se observa un uso poco frecuente, estas funciones suponen un 1,3% de las funciones utilizadas por el profesor frente al 1,2% en el grupo RC-A, que es donde el uso de esta función es más alto de los tres grupos anteriormente mencionados (el grupo del contexto nativo y los dos grupos del colegio inglés o de inmersión).

En apartados anteriores, veíamos que en los contextos nativo y de inmersión, para que el niño realizara funciones de iniciación en la L2 era fundamental el tipo de lenguaje utilizado por el profesor y especialmente el *feedback*. Por otro lado, creemos que en contextos con poca inmersión, o donde los alumnos tienen todavía una insuficiencia lingüística en la L2, es

fundamental la utilización de las funciones TRP, y sobre todo TRP2 (completar enunciados). De hecho, TRP2 es la más frecuente de las tres funciones reguladoras pedagógicas y representa el siguiente porcentaje de las funciones TRP en todos los grupos:

- Contexto nativo: 94,1%
- RC-A: 100%
- RC-B: 100%
- NC-A: 81,5%
- BK: 66,0%
- EQ: 81,1%
- MS: 51,8%
- SE: 72,7%

Asimismo, cuanto más frecuente sea el uso de la función TRP2 por parte del profesor, mayor número de respuestas RP2.re serán formuladas por los alumnos. Ya planteamos anteriormente, en el apartado 6.5.3, que esta función ayuda a los niños a iniciar enunciados en la L2. A continuación, mostramos otro ejemplo del uso de esta función en NC-A (grupo experimental):

NC-A ( S2/ 237-250)

237 VIC: ((HE GOES AND POINTS TO THE POSTER)) *My name is angry.\_\$Inf1\$*  
 238 TCH: *Your name is angry?\_\$TF2.b\$ He is angry.\_\$TF3\$ Yes?\_\$THP2\$*  
 239 VIC: *Yes.\_\$HP2.re\$*  
 240 TCH: *He is...?\_\$TRP2\$*  
 241 VIC: *Angry.\_\$RP2.re\$*  
 242 TCH: *Very good.\_\$TF2.a\$ O K\_\$TS1\$ What else?...\_\$TF5\$ He is...?\_\$TRP2\$*  
 243 VIC: *He is surprised.\_\$RP2.re\$*  
 244 TCH: *He is surprised.\_\$TF2.a\$ Yes\_\$TF2.a.S2\$ What else?\_\$TF5\$*  
 245 CH: *If you're surprised, surprised, surprised ((singing)).. ((NOISE))*  
 246 VIC: *He is sad.\_\$Inf1\$*  
 247 TCH: *He is sad.\_\$TF2.a\$ Yes\_\$TF2.a.S2\$ He is very sad...\_\$TF2.a.S2\$ And this one...\_\$TS1\$ He is...?\_\$TRP2\$*  
 248 VIC: *He is scared.\_\$RP2.re\$*  
 249 TCH: *Yes.\_\$TF2.a\$ very good.\_\$TF2.a.S2\$ O K\_\$TS1\$ Sit down.\_\$TR3\$*  
 250 VIC: *And he is happy\_\$Inf1\$ ((He points to it before leaving))*

En este extracto, se puede observar cómo al principio el alumno VIC realiza una función informativa pero gramaticalmente incorrecta, aunque la profesora muestra saber a qué

se está refiriendo. A continuación, la profesora proporciona al alumno el inicio de la estructura para que éste la complete, utilizando la función TRP2, y esto fomenta que el alumno vaya describiendo el estado de ánimo de diversos personajes por sí sólo (produciendo así enunciados con una función informativa en la L2).

6.6.3. FUNCIONES DE *FEEDBACK* Y RESPUESTA

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
TF1	8				15				10				4							
TF2.a	185				230				191	2			17				62			
TF2.b	31				115	1			84				3				16			
TF3	35				18				59				37	1			11			
TF4	7				40				9				4							
TF5	6				22				4								7			
Re.a					4		1	1												
Re.b			2	1	12	5	2	4	2		1	1					1			
Re.c	27		1		25	2			49	2	2	2	13				9	2	1	
Re.d			37				33	1	1		72		2		29	1			29	4

Tabla 35: Distribución de la función de *feedback* en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1

En los apartados anteriores, veíamos que, en el contexto nativo y en el de inmersión total, la función de *feedback* TF1 (que fomentaba que el alumno continuara con su discurso) era útil para promover funciones macéticas en el lenguaje del alumno. Sin embargo, en otros contextos con menor tiempo de inmersión en la L2 se necesita más ayuda por parte del profesor, ya que para estos alumnos la dificultad de expresarse en la L2 es mayor, por lo que la función TF1, en nuestra opinión, no parece ser tan útil. En este tipo de contextos, parecen ser de más ayuda más otras funciones como TRP2 (pedir que el alumno complete), como hemos expuesto en el apartado anterior.

La función de *feedback* más común, en todos los casos, en el lenguaje de las profesoras es el *feedback* evaluador (TF2.a, TF2.b y TF3). Esto contrasta con el uso más frecuente de otro tipo de *feedback* más interaccional (re.c y TF1) en los contextos nativo y de inmersión total. En la mayoría de los grupos (NC-A, BK, EQ y SE) destaca el *feedback* de evaluación positiva (TF2.a) frente a la evaluación negativa (TF2.b) y la corrección (TF3). Hay que recordar que la

función TF2.a era también la función de *feedback* evaluador más común en el contexto nativo y en uno de los grupos del colegio de inmersión (RC-A).

Por parte de los niños, destaca el uso de la función re.d (repetir). La repetición espontánea de lo que dice la profesora o los compañeros permite al alumno reconocer que ha comprendido algo y le ayuda a aprender a memorizar (Salaberri, 1997).

6.6.4. FUNCIONES SECUNDARIAS

	NC-A				BK				EQ				MS				SE			
	Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum		Prof		Alum	
	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1
S1	143				237	2	1		136	27			117	44			48	6		
S2	185		36	7	269	3	12	17	309	9	27	17	149	2	1		123	4	10	9
S3					45				7				11							

Tabla 36: Distribución de las funciones secundarias en los distintos centros en profesoras y alumnos en la L2 y la L1

Al igual que en los contextos nativo y de inmersión total, la función secundaria más frecuente en el lenguaje de profesoras y alumnos es la de reforzar un enunciado (S2). Esta función, que muchas veces consiste en la repetición del propio enunciado, suele tener dos objetivos distintos: en el caso del profesor suele tener el objetivo de que el mensaje sea comprensible para el alumno y en el caso del alumno manifestar su deseo de que se le escuche.

6.6.5. FUNCIONES DE INICIACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA L2

A continuación, vamos a comparar la frecuencia de funciones de iniciación de los alumnos en la L2 en todos los grupos de *EFL*, exceptuando el contexto de inmersión (RC), en relación con el número total de funciones:

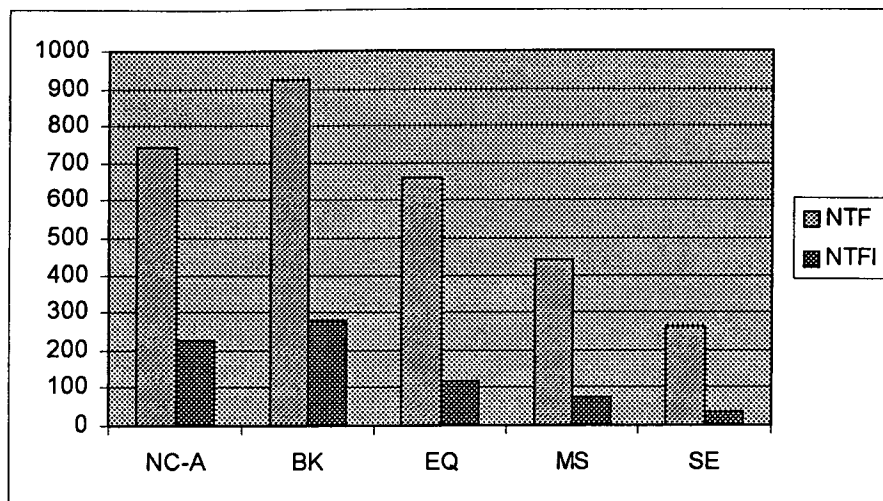


Fig.8: Distribución del número total de funciones (NTF) y el número total de funciones de iniciación en la L2 (NTFI)

La figura 8 muestra que las funciones de iniciación son más frecuentes en NC-A (grupo experimental) y en el contexto bilingüe (BK), aunque conviene recordar que las sesiones en BK tienen el doble de duración que en NC-A. En relación con el número total de funciones nos encontramos con las siguientes frecuencias:

- NC-A: un 30,6% de las funciones del niño son de iniciación en la L2
- BK: un 30,1% de las funciones del niño son de iniciación en la L2
- EQ: un 18,0% de las funciones del niño son de iniciación en la L2
- MS: un 16,7% de las funciones del niño son de iniciación en la L2
- SE: un 13,4% de las funciones del niño son de iniciación en la L2

Podemos concluir, por tanto, que es en el grupo que fue sometido a tratamiento (NC-A) y en el colegio bilingüe (BK) donde el porcentaje de uso de funciones de iniciación en la L2 es mayor. Incluso en este último grupo se observa un porcentaje algo menor que en NC-A, aun teniendo más horas a la semana de inmersión en la L2. En la tabla 37, a continuación, se muestran los resultados de un T-test, realizado para comparar si la diferencia en el uso de funciones de iniciación en la L2 entre NC-A (tras el experimento) y cada uno de los otros grupos era significativa:

Funciones de iniciación en la L2	NC-A/BK	NC-A/EQ	NC-A/MS	NC-A/SE
<b>Medias</b>	23,0%-18,4%	23,0%-8,3%	23,0%-14,4%	23,0%-10,8%
<b>Nivel de significación</b>	p= 0,3944 (No significativo)	p= 0,0393 (Significativo)	p= 0,0450 (Significativo)	p= 0,0461 (Significativo)

Tabla 37: Análisis comparativo del uso de funciones de iniciación por los alumnos en la L2 entre NC-A y los otros centros

En la tabla 37, se observa que el único caso en que la diferencia no es significativa es en la comparación del grupo NC-A con el colegio bilingüe (BK).

En la tabla 38a, presentamos la relación de las funciones más comunes de las profesoras en todos los grupos en la L2:

NC-A	BK	EQ	MS	SE
S2 (13,16%)	S2 (11,56%)	S2 (14,28%)	R1 (12,04%)	R1 (21,15%)
TF2.a (13,16%)	R1 (11,04%)	R1 (13,26%)	S2 (10,37%)	S2 (14,78%)
R1 (10,32%)	S1 (10,18%)	R3 (12,15%)	R3 (7,31%)	R3 (11,89%)
S1 (10,17%)	TF2.a (9,88%)	TF2.a (8,83%)	H3.bo (6,96%)	R2 (7,69%)
TRP2 (9,75%)	H3.bo (8,72%)	H3.bo (4,53%)	TRP2 (6,89%)	TF2.a (7,45%)
H3.bo (5,26%)	R2 (5,46%)	TRP2 (4,39%)	TRP1 (6,26%)	S1 (5,76%)

Tabla 38a: Resumen de las funciones más frecuentes en las profesoras

En la tabla 38a observamos que la función S2 (reforzar el propio enunciado) y R1 (llamar a alguien) son funciones muy comunes en el lenguaje de las profesoras en todos los

casos. También veíamos que eran unas de las funciones más comunes en los contextos nativo y de inmersión<sup>28</sup>.

Otra función más específica del contexto de *EFL*, que no es frecuente en los otros contextos estudiados, es TRP2 (pedir que el alumno complete un enunciado) que, como hemos apuntado antes, fomenta el uso de la L2 por parte del alumno. También destacan las preguntas expositivas abiertas (H3.bo), que son propias del lenguaje del profesor, aunque como ya hemos señalado, es fundamental promover las preguntas referenciales (H3), que se basan en experiencias de los niños y no sólo aquellas preguntas que se limitan a comprobar si los niños saben contestar.

Sinclair y Coulthard (1975) señalan que el lenguaje del aula (aunque se refieren específicamente al lenguaje utilizado por el profesor) se concreta en dar órdenes, proporcionar información y pedir información. Sin embargo, si tenemos en cuenta también las funciones secundarias y de *feedback*, hay que decir que la mayoría de los enunciados del profesor en contextos de L2 se centran en proporcionar *feedback* (sobre todo el de evaluación positiva, TF2.a) y reforzar de alguna manera el enunciado principal (S1 y S2).

En la tabla 38b, a continuación, se muestran las funciones más frecuentes en el lenguaje de los alumnos en la L2:

NC-A	BK	EQ	MS	SE
RP2.re (16,82%)	Inf1 (21,99%)	H3.re.bo (16,61%)	RP1.re (18,14%)	re.d (11,15%)
Inf1 (12,78%)	H3.re.bo (17,44%)	Re.d (10,87%)	H3.re.bo (17,00%)	H3.re.bo (10,38%)
R1 (6,05%)	re.d (3,57%)	RP2.re (10,42%)	RP2.re (16,55%)	HP1.re (4,61%)
H3.re.bo (5,65%)	RP2.re (3,46%)	R1 (7,85%)	re.d (6,57%)	P6 (4,61%)
re.d (4,97%)	R1 (2,92%)	S2 (4,07%)	P1 (5,44%)	H1.re.bo (3,84%)

Tabla 38b: Resumen de las funciones más frecuentes en los alumnos

<sup>28</sup> Sinclair y Coulthard (1975) apuntan que entre las funciones de iniciación del profesor - que ellos denominan movimientos de iniciación (*initiating moves*) - destacan las nominaciones (R1). También señalábamos en el capítulo III la importancia de que el lenguaje del profesor sea repetitivo, y por tanto la importancia del uso de la función S2.

En estos datos se observa cómo solamente en el colegio bilingüe (BK) y en el grupo experimental (NC-A) aparece una función de iniciación (Inf1) entre las dos más frecuentes en la L2. En la tabla 11 mostrábamos las funciones más comunes por profesores y alumnos en el contexto nativo y veíamos que la función Inf1 (identificar o describir en el presente) se encontraba entre las tres más frecuentes en el lenguaje de los alumnos. En el resto de los grupos, las funciones más comunes son de respuesta (sobre todo a una pregunta expositiva: H3.re.bo) o de repetición de lo que ha dicho alguien (re.d).

Otra función que destaca en el lenguaje del alumno es la función de respuesta a TRP2 (pedir que se complete un enunciado). Como apuntábamos antes, creemos que es una función que mejora la producción oral del alumno en la L2. Asimismo, es frecuente el uso de R1 (llamar la atención de alguien). En el caso concreto de esta última función, hay que recordar que hemos incluido dentro de R1 aquellos enunciados en los que el niño pide que el profesor le nombre o le elija y que, como ya vimos en el capítulo anterior, suelen realizarse a través de la expresión *me, me, me*, que Sinclair y Coulthard (1975) denominan *bid to be nominated*.

#### 6.6.6. UTILIZACIÓN DE LA L2 Y LA L1

Si comparamos el uso de la L2 y la L1 por los alumnos en los distintos grupos, nos encontramos con la siguiente relación, que nos muestra la figura 9a, a continuación:

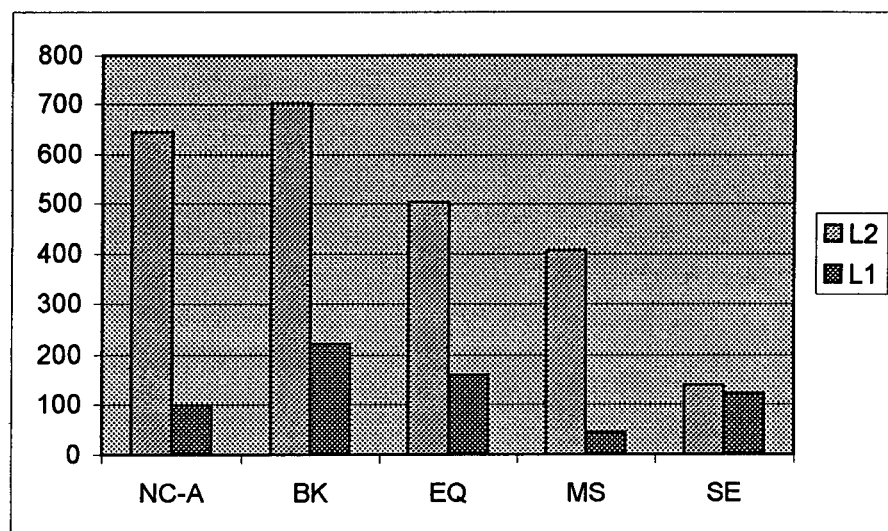


Fig. 9a: Uso de la L2 y la L1 por los alumnos en los distintos contextos



Si tenemos en cuenta que el tiempo de grabación en NC-A es el mismo que en SE y MS, destaca el importante uso de la L2 por parte de los niños en NC-A (grupo experimental), en comparación con los otros dos grupos. Asimismo, es menos frecuente el uso de la L2 en EQ que en NC-A y más frecuente el uso de la L1. En el caso de BK, aunque hay cuantitativamente más funciones del alumno en la L2 que en NC-A, hay que recordar que la duración de cada sesión en BK era de una hora frente a media hora de duración en NC-A, con lo que podemos decir que el uso de la L2 por los alumnos es incluso comparativamente menor en el contexto bilingüe (BK).<sup>29</sup>

La tabla 39, a continuación, muestra los resultados de un T-test donde comparamos la realización de las funciones en la L1 en el grupo del experimento (NC-A) con los demás grupos:

Funciones del alumno en L1	NC-A/BK	NC-A/EQ	NC-A/MS	NC-A/SE
<b>Medias</b>	13,1%-20,3%	13,1%-25,8%	13,1%-06,6%	13,1%-45,7%
<b>Nivel de significación</b>	p= 0,4229 (No significativo)	p= 0,0547 (Poco significativo)	p= 0,0701 (No significativo)	p= 0,0032 (Significativo)

Tabla 39: Análisis comparativo del uso de funciones por los alumnos en la L1 entre NC-A y los otros grupos

La tabla 39 muestra que, aunque el porcentaje de utilización de la L1 es mayor en BK (ver figura 9a), no hay diferencia significativa con NC-A. En el caso de MS, el porcentaje es menor que en NC-A, pero no hay diferencia significativa. En cambio, el uso de la L1 es mucho mayor en SE y casi significativamente mayor en EQ.

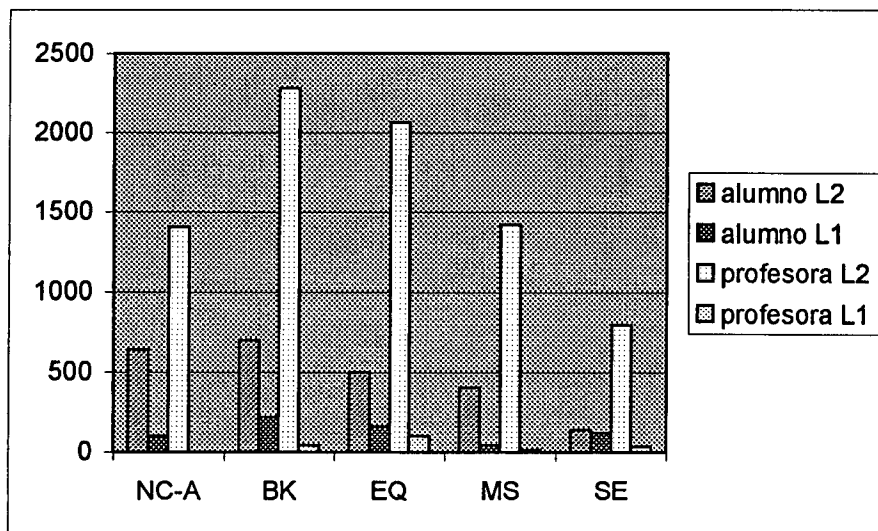


Fig. 9b: Uso de la L2 y la L1 por alumnos y profesoras en los distintos contextos

<sup>29</sup> No debemos olvidar que el tiempo diario de inmersión de los niños en la L2 es bastante mayor en BK

Si contrastamos el uso de la L1 y L2 por los alumnos con el uso por parte de las profesoras (fig. 9b), observamos que en BK y en EQ, donde las sesiones eran más largas, es donde más producción se da por parte de las profesoras. Sin embargo, este hecho no revierte en mayor producción por parte de los alumnos en la L2 (de hecho observamos que hay más producción por los alumnos en la L2 en NC-A que en EQ, aunque la duración de las sesiones era menor). La cantidad de *input* no parece ser, por tanto, el factor más importante para generar el uso de la segunda lengua por parte de los alumnos. Ya hemos argumentado a lo largo de esta tesis que la calidad del lenguaje del profesor parece ser más importante y que este lenguaje debe estar dirigido a generar la producción comprensible de los niños en la L2.

Por último, en la figura 9c mostramos la relación de funciones realizadas por los alumnos en la L2:

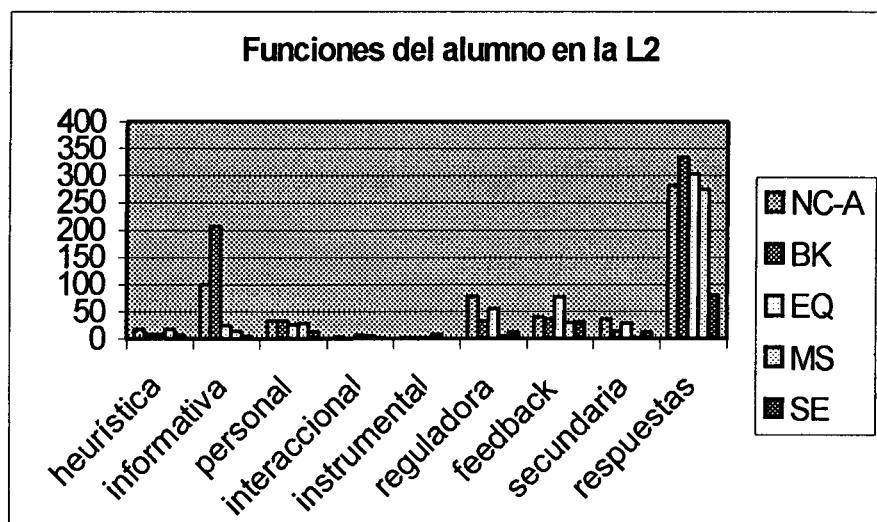


Fig. 9c: Uso de las distintas funciones en la L2 por los alumnos en los distintos contextos

(media jornada diaria) que en NC-A (media hora diaria).

En la figura 9c se puede ver que las funciones más comunes son las de respuesta en todos los grupos. Es en los centros BK (centro bilingüe) y NC-A (grupo del experimento) donde se aprecia un uso más frecuente de funciones de iniciación como la informativa, reguladora (sobre todo en NC-A) y en menor grado la personal.

## 6.7. CONCLUSIÓN

El análisis realizado en los diferentes apartados de este capítulo nos lleva a las siguientes conclusiones generales con respecto a las hipótesis planteadas, que se expondrán con más detalle en el capítulo VII, en las conclusiones generales:

- Hipótesis 1

Los diferentes resultados en el desarrollo funcional del lenguaje de los alumnos en la L2 en los dos grupos del contexto de inmersión (apartado 6.4), tomando como modelo el contexto nativo, parecen confirmar la hipótesis 1 de que el desarrollo funcional del alumno de preescolar en la L2 es más rico si el lenguaje utilizado por el profesor fomenta un uso de la L2 que se acerca al uso que hace el niño de su primera lengua y le anima a la iniciación de interacciones comunicativas. Tras la comparación de dos grupos del mismo nivel en un colegio de inmersión total en la L2 (RC), se observa un mejor desarrollo funcional en la L2 en el grupo en que la profesora interacciona más con los alumnos, animándoles a utilizar funciones de iniciación en la segunda lengua (sobre todo las funciones informativa y personal).

De esta forma, en el grupo RC-A, en el que la profesora interaccionaba mucho con los alumnos en la L2 (al contrario que la profesora en el grupo RC-B), los alumnos españoles interaccionaban entre ellos en inglés, como se puede observar, por ejemplo, en RC-A/ S3/ 319-320 (apéndice VII)<sup>30</sup>. Sin embargo, en el grupo RC-B los alumnos españoles interaccionaban entre ellos, la mayor parte del tiempo, en la L1 (ver, por ejemplo, RC-B/S3/1-5, en el apéndice VII).

---

<sup>30</sup> Según Fröhlich et al. (1985), este hecho es algo extraño incluso en contextos de aprendizaje de segundas lenguas, y en su estudio plantean que se usaba la lengua meta cuando la interacción se daba con el profesor, mientras que durante el trabajo en las mesas (*seat work*), la mayor parte de la interacción se hacía en la lengua materna.

- Hipótesis 2

Los resultados del experimento realizado en un grupo de un colegio con poco tiempo de inmersión en la L2 (media hora diaria) y con una profesora no nativa, en el que se compara la realización funcional de los alumnos antes y después del experimento en el mismo grupo y la realización de estos alumnos, después del tratamiento, con la de los alumnos de otro grupo de las mismas características y con otra profesora, parecen indicar que las funciones de iniciación de los alumnos en la L2 aumentan si el profesor pone en práctica una serie de situaciones comunicativas que las fomentan.

- Hipótesis 3 y 4

La comparación entre el uso funcional del lenguaje en la L2 en el grupo experimental tras el tratamiento y los demás contextos de *EFL*, con mayor tiempo de inmersión y con profesoras nativas, parecen confirmar las hipótesis de que el tipo de interacción y actividades planteadas por el profesor son factores fundamentales, por encima del tiempo de inmersión en la L2 y la lengua materna del profesor, para generar una riqueza funcional en el lenguaje del alumno.

El uso de funciones de iniciación en la L2 en el grupo NC-A tras el experimento es significativamente más frecuente que en el resto de los grupos, excepto en comparación con el grupo del colegio bilingüe (BK), colegio en el que la inmersión en la L2 es de cuatro horas diarias frente a media hora en el grupo del experimento.

Según Hatch (1983b), y como ya apuntábamos en el capítulo IV, en el contexto del aula el niño no suele iniciar interacciones, sobre todo en contextos de segundas lenguas. Sin embargo, el profesor puede promover que el alumno inicie interacciones en la L2, aun en circunstancias menos óptimas de exposición a la lengua, como hemos podido constatar en el presente capítulo.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES GENERALES**

**CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES GENERALES**

7.0. INTRODUCCIÓN ..... 375

7.1. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS ..... 375

    7.1.1. Conclusiones principales del análisis del contexto nativo ..... 375

    7.1.2. Conclusiones principales del análisis de los datos en diferentes contextos de *EFL* ..... 376

    7.1.3. Conclusiones principales de los resultados del experimento realizado en un contexto de *EFL* y confirmación de las principales hipótesis ..... 378

7.2. APLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO EN EL MARCO EDUCATIVO ..... 378

7.3. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES ..... 382

7.4. CONCLUSIÓN FINAL ..... 385

## 7.0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo recogemos las conclusiones generales del presente estudio y en él trataremos los siguientes aspectos: en primer lugar repasaremos los resultados obtenidos del análisis de los datos en el capítulo VI. A continuación, propondremos aplicaciones para futuros estudios sobre el presente corpus y en el mismo marco teórico, así como para estudios similares con otros datos y otros enfoques. Finalmente, expondremos las posibles aportaciones que este estudio y otros similares a partir de éste pueden tener para el mundo educativo.

## 7.1. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 7.1.1. CONCLUSIONES PRINCIPALES DEL ANÁLISIS DEL CONTEXTO NATIVO

La interpretación del análisis de los datos en el contexto nativo nos ha llevado a las conclusiones que enumeramos a continuación:

- Que la frecuencia de funciones en el lenguaje del profesor es significativamente mayor que en el lenguaje de los alumnos.
- Que las funciones más utilizadas tanto por profesores como por alumnos son las funciones macéticas, es decir, el uso del lenguaje para conocer el mundo.
- Que dentro de las funciones macéticas la función más utilizada por el profesor es la función heurística (para pedir información)<sup>1</sup> y la más utilizada por el alumno es la función personal.
- Que las preguntas más comunes de los profesores en el aula de preescolar son las referenciales (H1, H2 y H3), contrario a lo que suele ocurrir normalmente en el aula (donde suelen ser más frecuentes las preguntas expositivas, cuya respuesta es conocida por el profesor). De esta forma, la interacción en este contexto se asemeja, más que en otros tipos de aulas, a la interacción fuera del aula.
- Que la función informativa más común de los profesores es la función informativa pedagógica (TInfP) y también la función de describir o identificar en el presente (Inf1). Esta última función es también la más común en el lenguaje de los alumnos.

---

<sup>1</sup> Ya veíamos en el capítulo III que los estudios realizados en segundas lenguas señalan que dos tercios del discurso en el aula corresponden al profesor (Long y Porter, 1985), y que cualitativamente abundan las preguntas.

- Que la función personal más común en el lenguaje de los alumnos es la de verbalizar el pensamiento (P8) y la función de expresar una opinión o estado interior (P1).
- Que la función reguladora es la función pragmática más frecuente en el lenguaje del profesor, junto a la función heurística, y es también la más frecuente en el lenguaje del alumno. Dentro de la función reguladora, la función de llamar la atención de alguien (R1) es la más utilizada tanto por profesores como por alumnos.
- Que la función de *feedback* TF1 utilizada por el profesor es fundamental para generar enunciados con la función informativa o personal en el alumno. Por otro lado, el *feedback* evaluativo (TF2.a, TF2.b, TF3) se usa relativamente poco, en comparación con otro tipo de *feedback* más interaccional (re.c y TF1).
- Que la función secundaria más utilizada por el alumno es la de repetir su propio enunciado (S2) para reforzar su argumento y hacerse oír por los demás.
- Que en general las funciones más utilizadas por el profesor son aquellas que facilitan la comprensión del alumno (funciones secundarias como S1 y S2 y la función de información pedagógica TInfP), la función reguladora y las preguntas referenciales. En el caso de los alumnos, las funciones más frecuentes son las funciones personales.

#### 7.1.2. CONCLUSIONES PRINCIPALES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS EN DIFERENTES CONTEXTOS DE *EFL*

A continuación, vamos a presentar las conclusiones más importantes en los contextos de *EFL* en general, en contraste con el contexto nativo, señalando también las conclusiones específicas más importantes de los diferentes contextos de *EFL*.

- Que, así como en el contexto nativo veíamos que los profesores usaban significativamente más funciones que los alumnos, en *EFL* hay contextos en que el profesor no usa significativamente más funciones que los alumnos y la menor interacción del profesor con los alumnos da como resultado un peor desarrollo funcional en el uso de la L2 (con predominio de funciones como la de verbalizar el pensamiento, P8, con la que los alumnos simplemente repiten cosas que ya saben) o el uso más frecuente de la L1 por parte de los alumnos.
- Que la diferencia de uso en los alumnos de las funciones macética y pragmática no siempre es significativa. En el caso de las profesoras de los grupos de inmersión total en la L2 (RC-A y RC-B), tampoco hay diferencias significativas en el uso de la



función macética y de la función pragmática, usándose esta segunda, por tanto, más frecuentemente que en el contexto nativo.

- Que la función macética más común en el lenguaje del profesor en todos los contextos de *EFL* es la función heurística, como ocurría en el contexto nativo, pero dentro de esta función predominan las preguntas expositivas (en las que el profesor conoce la respuesta), frente a las referenciales. En algunos casos, en los que el profesor intenta acercarse al lenguaje natural fuera del aula, se da un mayor uso de preguntas referenciales (ver resultados en los grupos RC-A y NC-A), generando así respuestas en el alumno en las que tienen que dar información que no posee el que formula la pregunta. En el caso del alumno, las funciones macéticas más frecuentes son las funciones personales e informativas, que se llevan a cabo en la L1 si no se fomenta su uso en la L2 por parte del profesor.
- Que la función informativa más frecuente en el profesor en los contextos de *EFL* es la informativa pedagógica (TInfP), seguida de la función de describir o identificar en el presente (InfI), que es también la más común en el lenguaje de los alumnos, como ocurría en el contexto nativo.
- Que el uso excesivo de la función de verbalizar el pensamiento (P8) por parte del alumno en la L2 promueve el uso de un lenguaje que el alumno ya conoce (cantar canciones, contar en inglés, etc...) o el uso de la L1. Si el profesor no interacciona con el alumno promoviendo otras funciones comunicativas, el niño no asume el reto de comunicarse con los demás en la L2.
- Que, al igual que ocurre en el contexto nativo, la función reguladora es la función pragmática más común en el lenguaje de profesoras y alumnos en todos los contextos de *EFL*. Como ocurre en el contexto nativo, la función reguladora más frecuente en profesoras y alumnos es la de llamar la atención de alguien (R1), pero destaca la importancia en el lenguaje del profesor de las funciones reguladoras pedagógicas (TRP1, TRP2 y TRP3), sobre todo en los contextos de menor inmersión en la L2, y que genera el uso de funciones de iniciación en la L2 por parte de los alumnos.
- Que, en lo que se refiere al *feedback*, en el colegio de inmersión total en la L2 (RC) se da un uso mayor del *feedback* interaccional, frente a un uso más frecuente del *feedback* evaluativo en otros tipos de contextos de *EFL*. También hay que destacar en todos los contextos de *EFL*, frente al contexto nativo, el uso frecuente por parte de los alumnos de la función “re.d”, con la que repiten lo que ha dicho el profesor o los compañeros. Ésta es una función que ayuda al alumno a afianzar sus conocimientos de la L2.

- Que, al igual que en el contexto nativo, destaca el uso de las funciones secundarias de marcar la iniciación de un enunciado (S1) y de refuerzo del propio enunciado (S2) en el lenguaje del profesor, para facilitar la comprensión del alumno. La función de refuerzo del propio enunciado (S2) es también común en el lenguaje del alumno en la L2

### **7.1.3. CONCLUSIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DEL EXPERIMENTO REALIZADO EN UN CONTEXTO DE *EFL* Y CONFIRMACIÓN DE LAS PRINCIPALES HIPÓTESIS**

La aplicación de ciertas actividades por parte de la profesora con el objetivo de promover la realización de distintas funciones por parte del alumno en la L2 y la adecuada interacción de ésta con los alumnos fomenta el uso de funciones de iniciación en la L2 en los alumnos, tales como pedir que alguien haga algo (R3), hacer preguntas referenciales (H1, H2 y H3) y el uso de funciones personales e informativas como P1 (dar la opinión personal sobre algo) e Inf1 (describir o identificar en el presente). Éstas son funciones muy características en el alumno de esta edad tanto en el contexto nativo como de inmersión total en la L2. Estos resultados confirman la hipótesis 2 del presente estudio en la que manifestábamos la importancia de las tareas y situaciones comunicativas planteadas por el profesor para el desarrollo funcional del alumno en la L2.

La comparación del lenguaje funcional de iniciación en la L2 por parte de los alumnos en el grupo del experimento, en el que la profesora era española, con el desarrollo funcional en otros contextos de *EFL* con mayor tiempo de inmersión en la L2 y profesorado nativo parecen confirmar las hipótesis 3 y 4 del presente estudio. Estas hipótesis se apoyan en la importancia del lenguaje del profesor y de las tareas y situaciones comunicativas planteadas en clase, y no tanto del tiempo de inmersión en la L2 y de la lengua materna del profesor, para fomentar una mejor realización funcional en la L2.

Por otro lado, la comparación de los dos grupos de inmersión total en la L2 (RC-A y RC-B) y las diferentes realizaciones de los alumnos en cada grupo parecen confirmar la hipótesis 1, que se fundamenta en la importancia del lenguaje del profesor y su interacción con el alumno para el desarrollo funcional del lenguaje del alumno en la L2.

## **7.2. APLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO EN EL MARCO EDUCATIVO**

La creación de la taxonomía de funciones comunicativas presentada en el capítulo V y su análisis en el capítulo VI nos han ayudado a describir cómo pueden los alumnos de *EFL*,

desde una edad temprana, “hacer cosas” con la L2 (informar, ordenar, etc...). Ya apuntábamos en el capítulo II que éste era el objetivo de los programas bilingües de Cataluña y éste ha sido también el objetivo del experimento en uno de los grupos objeto de nuestro estudio.

Una de las aportaciones más interesantes del presente estudio son las posibles aplicaciones que puede tener en el marco educativo, y en concreto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las etapas de preescolar y primaria. Muchos centros públicos y privados han introducido o están a punto de introducir la enseñanza del inglés en Educación Infantil y, en nuestra opinión, se necesitan urgentemente estudios de investigación de este tipo para, a partir de los resultados, plantear propuestas metodológicas o de diseño de materiales.

Ya en el capítulo V señalábamos la utilidad de trabajar con *corpora* de aprendices y de éstos como fuente para que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje. En el caso del presente *corpus*, probablemente no les va a servir a los alumnos para reflexionar sobre su propio aprendizaje, ya que los aprendices son niños muy pequeños. En cambio, los datos serían muy útiles para la formación de profesores de inglés en Educación Infantil, ya que pueden observar el tipo de interacción y los problemas que se dan en el lenguaje de los alumnos de esta edad, en diferentes contextos de *EFL*, y así aplicar los resultados al diseño de materiales y metodología a utilizar en su propia labor como maestros.

Como comenta Ulichny (1996), para buscar posibles aplicaciones a la enseñanza de L2 en edades tempranas hay que centrarse primero en el proceso de aprendizaje, es decir, en lo que ocurre en el aula, antes de buscar los aspectos de la instrucción que son beneficiosos para el aprendizaje. Creemos que esta tesis aporta ideas sobre procesos de aprendizaje y el paso siguiente será buscar posibles aplicaciones metodológicas.

Como ya propone Swain (1985), es importante analizar el lenguaje académico de las clases de preescolar y fomentar la variedad funcional de uso en el lenguaje de los niños y el uso apropiado del *input* del profesor en relación con el lenguaje que necesitan los niños para hablar de su entorno, sumar, describir lo que han dibujado, etc..., teniendo muy en cuenta el curriculum general de la etapa de Educación Infantil. Como hemos visto en el análisis de los datos, con una adecuada actuación del profesor esto es muy factible en centros con inmersión total en la L2, donde los niños tienen competencia en la lengua y necesitan verse motivados a utilizarla adecuadamente. Sin embargo, esto también es posible fomentarlo, de una forma más sencilla, en contextos con una menor inmersión del alumno en la segunda lengua, como se ha demostrado en el tratamiento realizado en uno de los grupos.

Es necesario crear materiales seleccionados no sólo de acuerdo con la situación, sino también de acuerdo con las funciones comunicativas del lenguaje que se espera que adquieran los alumnos. Habla de la ya existencia de un núcleo básico (*common core*) de estas funciones (Wilkins, 1972) y de la necesidad de crear materiales de un nivel post-intermedio. También, en nuestra opinión, se necesitan materiales enfocados en este sentido a las funciones comunicativas que creemos son fundamentales en el desarrollo lingüístico en una segunda lengua en la etapa infantil, y que hemos propuesto en este trabajo.

Inspirándonos en algunas de las sugerencias de Genishi (1988) para profesores y padres, presentamos, a continuación, una serie de ideas útiles para profesores de una segunda lengua, a raíz de los resultados del presente estudio:

- Los padres y profesores son recursos fundamentales en el desarrollo lingüístico del niño. Los niños aprenden mucho en sus propias interacciones, pero los adultos son los mejores sujetos para entablar conversaciones, preguntar, escuchar, responder y mantener el desarrollo lingüístico de la clase.
- Los niños pueden continuar desarrollando actividades orales si se fomenta que hagan preguntas y que den información en diferentes situaciones.

Siguiendo los consejos que dan Monfort et al. (1996) para el mejor desarrollo del lenguaje del niño en el aula de preescolar, y ante la evidencia de los datos de nuestro estudio, trasladamos las siguientes ideas al aula de inglés:

- Monfort et al. (1996) apuntan la necesidad de que el profesor no hable demasiado y de que en las sesiones conversacionales las preguntas sean abiertas y recojan lo que han dicho los niños para estimular la conversación. En contraposición a esto, en contextos de segundas lenguas, creemos que es fundamental que el maestro hable mucho en la segunda lengua, aunque siempre buscando la interacción con el niño. No debemos olvidar que el aula es el único contexto donde los niños están expuestos a la lengua extranjera. Creemos, por tanto, que es importante que el profesor tenga los conocimientos suficientes de la L2 como para poder mantener la inmersión en esa lengua en la medida de lo posible, pero no es necesario, como muestran los datos, que el profesor sea nativo.
- Los niños deben ver que el adulto desea comunicarse con ellos: por lo tanto se deben evitar preguntas cuya respuesta ya conoce el profesor. Es decir, es necesario

fomentar, por ejemplo, el uso de preguntas referenciales frente a preguntas expositivas.

- El profesor debe ayudar a que los niños se expresen. Se debe promover el uso de funciones en el alumno como la informativa y la personal, con las que el niño informa sobre lo que hay alrededor o sobre su mundo personal, como también hace en la lengua materna. El uso exclusivo de preguntas por parte del profesor suele llevar a un lenguaje del niño más pobre, que resulta muchas veces en respuestas cortas a las preguntas del profesor.
- El lenguaje debe integrarse en la experiencia directa. Creemos que el lenguaje debe estar al servicio de la experiencia y no al contrario. Ya hemos visto en el análisis del contexto de inmersión total en la L2 que actividades como *Show and Tell* promueven el desarrollo de la interacción debido a la situación y al interés del niño en ese momento. La producción lingüística del niño no debe estar al servicio de los objetivos lingüísticos del currículum, sino que debe adaptarse a las diferentes situaciones comunicativas que surjan.

También en el marco teórico de la lingüística sistémico-funcional surge el interés de buscar aplicaciones prácticas de la lingüística al mundo educativo. Según Painter (1985), la aplicación de la gramática sistémico-funcional al mundo educativo va más allá de un curso en lingüística aplicada. Ella habla de “lingüística educativa” (*educational linguistics*), que es un término que se podría aplicar también a este estudio. Aunque muchos estudios lingüísticos del pasado, donde no se veía la lengua desde un punto de vista interactivo o social, no han tenido mucha aplicación al mundo educativo, en cambio teorías como la sistémica tienen mucho que contribuir. El cómo se debería articular esta contribución debería ser fruto de la colaboración entre profesores, educadores y lingüistas. En nuestra opinión, una contribución interesante sería en el campo de la formación del profesorado.

En definitiva, creemos que este estudio de la producción oral del alumno de *EFL* en edad temprana puede suponer nuevos retos para los profesionales de enseñanza de lenguas, en concreto de la lengua inglesa, así como para editoriales y proyectos del MEC. Tanto el planteamiento de la taxonomía sobre funciones comunicativas de profesores y alumnos en el aula de L2 en Educación Infantil como las condiciones que parecen favorecer el desarrollo de estas funciones en el alumno son aspectos que profesionales de la educación deben considerar en su investigación en el aula y en su práctica diaria, sobre todo teniendo en cuenta la poca experiencia que hay actualmente de cómo proceder con respecto a la implantación del inglés en

Educación Infantil. Asimismo, nos parece importante tomar en cuenta el análisis realizado sobre el contexto de aula nativo, ya que este tipo de interacción puede servir como modelo a los profesores de inglés no nativos para establecer ciertos parámetros de uso de las diferentes funciones discursivas en la L2.

### 7.3. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

El presente trabajo es, en nuestra opinión, un punto de partida para futuros estudios sobre el desarrollo de una segunda lengua en edades tempranas. Creemos que este trabajo es tan sólo el inicio y queda mucho por hacer en este campo. De ahí que tengamos bastantes sugerencias que proponer para futuras investigaciones:

- Recopilar otros *corpora* similares

En primer lugar, creemos que sería necesario recopilar más *corpora* orales de aprendices de lenguas extranjeras en edades tempranas. Sería interesante recoger *corpora* similares con alumnos cuya lengua materna sea otra distinta del español, y así no sólo contrastar con el modelo nativo, como hemos hecho en este estudio. De esta forma, se podría distinguir entre problemas en la interacción por transferencias de la lengua materna y aquellos problemas que son comunes en todos los aprendices, independientemente de su lengua materna, y que forman parte del desarrollo de la interlengua. Con respecto al marco teórico concreto en el que hemos trabajado sería interesante estudiar si predominan las mismas funciones comunicativas en la L2 en aprendices de culturas distintas.

- Analizar el desarrollo funcional en el lenguaje de alumnos concretos

Un aspecto que creemos queda pendiente para el futuro, en relación con nuestro propio *corpus*, es el análisis de casos individuales, ya que no nos hemos detenido a distinguir el desarrollo funcional de alumnos concretos, sino de la clase en general. Aunque, como ya hemos expuesto en este estudio, hemos tenido en cuenta la lengua materna de los niños (y de hecho hemos desestimado en el análisis los enunciados de los alumnos nativos o bilingües de habla inglesa), no se ha tenido en cuenta la frecuencia de respuestas por sujeto, para ver si siempre responden los mismos niños o si el profesor

siempre pregunta a los mejores<sup>2</sup>. Como se puede observar en los extractos que presentamos del *UAM-Corpus* (volumen II), no siempre hemos podido identificar qué niños estaban interviniendo en un determinado momento, pues la cámara no siempre recogía a todos los sujetos y en algunas ocasiones el transcriptor no conocía los nombres de los sujetos que estaban interviniendo.

- Relacionar, de forma más específica, el uso de funciones con tareas o actividades concretas.

En lo que se refiere al objetivo de análisis lingüístico, sería interesante hacer un estudio que relacionara de forma más específica el tipo de funciones utilizadas por profesores y alumnos con tareas o actividades concretas. En el caso del experimento, hemos observado, a través de ejemplos, fragmentos de las actividades realizadas por el profesor para promover la iniciación del niño en la L2. Sin embargo, este análisis se debería hacer de manera más exhaustiva.

- Realizar un análisis más profundo de ciertas categorías

En lo que se refiere al análisis realizado, hemos hecho un estudio general de todas las categorías propuestas. En futuros estudios sería conveniente centrarse en un análisis más profundo de algunas de ellas.

- Analizar las realizaciones formales de funciones específicas

Uno de los aspectos fundamentales para futuras investigaciones en este campo, bajo nuestro punto de vista, es relacionar la función de los enunciados con sus realizaciones formales. Habría que ver qué funciones generan más dificultad en su realización en la L2 y cómo promover un uso adecuado de las mismas por parte del alumno. Sería interesante, por tanto, estudiar la función de la interacción en el desarrollo formal de las funciones.

Sinclair y Coulthard (1975) inician la discusión en torno a la relación entre forma y función en el discurso del profesor en el aula. Nosotros aquí hemos planteado una clasificación funcional apuntando de forma simplificada y a través de ejemplos algunos aspectos formales de la realización funcional de los niños en el aula de lengua

---

<sup>2</sup> Nunan y Lamb (1996) señalan que ésta es una práctica muy común en los profesores.

extranjera. Sin embargo, creemos que hay que hacer un estudio más detallado sobre la relación entre forma y función.

- Realizar un análisis funcional en diferentes niveles educativos

También Sinclair y Coulthard sugieren el estudio de cómo los discursos escolares varían en los diferentes niveles educativos. Sería interesante ver qué funciones comunicativas son necesarias o importantes para el niño de ocho, nueve o diez años y cómo fomentarlas en la segunda lengua, para apartarse un poco del discurso estrictamente académico del aula y centrarse en un lenguaje más natural que le permita al niño comunicarse con facilidad en la lengua extranjera cuando se enfrente al mundo exterior y necesite interaccionar en esta lengua.

- Analizar el desarrollo de las funciones a lo largo de varios cursos académicos

En este estudio hemos utilizado los datos recogidos durante un curso académico. En nuestra opinión, en el futuro es necesario llevar a cabo estudios que duren longitudinalmente más de un curso académico. En este sentido, las posibilidades que nos ofrece el *UAM-Corpus*, con la recopilación de datos durante sucesivos cursos académicos, son interesantes para realizar este tipo de estudios. El *UAM-Corpus* lleva tres años recogiendo datos del discurso en el aula de los mismos alumnos y, por consiguiente, habría datos suficientes para realizar estudios longitudinales.

- Poner en marcha análisis observacionales y experimentos similares con un mayor número de réplicas.

Ya hemos señalado la importancia de tomar los resultados del análisis estadístico en este estudio con una cierta cautela, ya que el número máximo de réplicas en cada grupo era de cinco y el mínimo de tres. Sería importante, por tanto, repetir el estudio con más réplicas (es decir, más sesiones de clase) para ver si los resultados siguen siendo significativos.

Asimismo, sería interesante buscar más centros con profesores no nativos de habla inglesa y repetir el experimento, grabando al menos dos sesiones antes del experimento para poder hacer un análisis estadístico que compare el grupo experimental antes y después del tratamiento. Recordemos que en el presente estudio sólo pudimos recoger una sesión antes del tratamiento, lo que supuso no poder hacer un análisis



estadístico de las diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental antes del tratamiento, aunque sí se pudo llevar a cabo con las sesiones después del tratamiento.

- Analizar los patrones entonativos de distintas funciones

Sería interesante también estudiar los patrones entonativos de distintas funciones en profesores y alumnos en la L2 y comparar esos patrones con los de los enunciados de los niños nativos de habla inglesa, así como de las realizaciones de los propios alumnos en la lengua materna (español).

#### 7.4. CONCLUSIÓN FINAL

Aunque la mayoría de los estudios sobre adquisición de primeras y segundas lenguas se inspiran en el enfoque generativista, que parte de hipótesis basadas en la observación del lenguaje adulto e intenta encontrar pruebas en el lenguaje del niño que confirmen su adecuación a patrones universales, en este trabajo nos hemos centrado en una teoría basada en las funciones del lenguaje del niño y, a partir de los datos, hemos propuesto una taxonomía funcional para analizar el lenguaje de profesores y alumnos en el aula de preescolar y primaria. Hay que destacar que dicha taxonomía está muy basada en los datos analizados. No pretendemos, por tanto, proponer una clasificación funcional para contextos de *EFL* en general, sino para un contexto muy específico dentro de *EFL*, el de la etapa preescolar y quizá se podría aplicar también a la etapa de Educación Primaria.

La observación de los datos en el contexto nativo y el contexto de inmersión total en la L2 nos permitió ver en qué aspectos se acercaba la interacción de los niños y del profesor a la existente en un contexto más naturalista y más alejado de las restricciones del aula (tomando como punto de partida las macrofunciones propuestas por Halliday, 1975 y Painter, 1999). Una vez observado esto, el experimento en un centro privado, con profesores españoles y relativamente poco tiempo de inmersión en la L2, nos permitió ver la importancia de la interacción y tareas propuestas por el profesor para acercar el lenguaje funcional del alumno de inglés como lengua extranjera al de hablantes nativos de la misma edad y en el mismo contexto: el aula.

La metodología utilizada en el presente estudio es tanto de tipo cualitativo como cuantitativo. Hay ventajas y desventajas en la utilización de una metodología cualitativa y una cuantitativa, como hemos tratado de exponer a lo largo de este estudio. La ventaja principal del

análisis cualitativo, también llamado etnográfico (Foster, 1990), reside en que no hay intervención en los datos. Sin embargo, tiene la desventaja de que el investigador tiene que tomar lo que le ofrece la situación y puede encontrarse con un panorama muy parcial. Por otro lado, la ventaja de los métodos experimentales es que son más específicos y pueden recoger gran cantidad de datos concretos, pero son artificiales y se puede cuestionar su validez. Por ello, creemos que uno y otro tipo de enfoques deben ser complementarios<sup>3</sup>. Así, en el presente estudio, hemos partido del análisis de los datos para presentar el tipo de funciones comunicativas que utilizan los niños en edad preescolar en diferentes contextos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera así como en la lengua materna. Asimismo, hemos partido de una idea o hipótesis a partir de lo observado en los datos analizados para contrastarlo con nuevos datos (y de ahí la realización del experimento en uno de los contextos de aprendizaje de *EFL*).

Es importante destacar la importancia de los “contextos naturales” en la adquisición de lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1991). La instrucción puede alterar el aprendizaje natural de una lengua: el tipo de *input* es diferente, ya que en clase los profesores dan *feedback* sobre errores lingüísticos, mientras que en contextos naturales el enfoque está en la comunicación. Creemos que el contexto de aprendizaje en Educación Infantil es, en general, un contexto más natural que en otros niveles educativos. En algunos contextos de nuestro estudio, observamos cómo también en la segunda lengua se pueden encontrar contextos de aprendizaje que se aproximan a una interacción en la vida real en la primera lengua (recordemos el grupo RC-A del contexto de inmersión). Con los resultados del experimento mostrado en el capítulo VI, hemos comprobado cómo también en la lengua extranjera y en contextos donde el *input* en la L2 no es tan abundante, se puede conseguir que el enfoque esté más en la comunicación y menos en otros aspectos como la corrección de errores<sup>4</sup>.

La principal limitación de estudios del tipo que hemos presentado aquí es que implican una gran cantidad de tiempo (Genishi, 1988). Como ya hemos indicado anteriormente, una de las dificultades del presente trabajo fue el recopilar datos en un contexto casi libre, con la dificultad de controlar la interacción que se daba entre los alumnos y con el profesor en un

---

<sup>3</sup> En palabras de Larsen-Freeman y Long (1991: 11): ... there is no reason why the naturalistic data cannot be supported by some controlled data.

<sup>4</sup> No ha sido nuestra intención en ningún momento plantear que la cantidad de *input* no sea importante para la adquisición de una segunda lengua. Esto nos parece algo innegable. Sin embargo, si la actuación del profesor no es adecuada, puede no aprovecharse bien esa inmersión (como veíamos que ocurría en el grupo RC-B del contexto de inmersión total) y si no se dispone de suficiente *input*, este problema se puede compensar con un buen enfoque por parte del profesor, como veíamos que ocurría en el grupo experimental (NC-A).

contexto de aula poco tradicional. Otra dificultad fue la necesidad de grabar varias sesiones dentro de un curso académico, ya que era necesario tener varias réplicas para hacer análisis estadísticos y en el caso del experimento era necesario ver, de forma longitudinal, qué cambios se producían en el lenguaje funcional de los alumnos, a partir del tratamiento. Por último, otra tarea que supuso invertir mucho tiempo fue la transcripción de todos los datos y la revisión de los mismos, para analizar los enunciados y categorizarlos de forma adecuada. Una reflexión que nos hacemos a raíz de todas estas dificultades es que, en nuestra opinión, hay una necesidad de colaborar en el estudio del lenguaje del niño en el aula. Se deben crear oportunidades para que los investigadores compartan datos y desarrollen sistemas comunes de codificación que se puedan utilizar por diferentes investigadores. Para poder llevar a cabo esto, se necesita transparencia en el diseño de la investigación, información detallada sobre la recogida de datos, los informantes y los contextos sociales donde se han recogido estos datos.

Asimismo, creemos que es importante analizar el lenguaje desde la perspectiva del alumno, y no utilizar al profesor como punto de partida, asumiendo que la competencia pragmática de los niños es una mera imitación de la del adulto. Es importante, en este caso, centrarse en los aspectos lingüísticos que son característicos de los niños que aprenden inglés como lengua extranjera, como hemos intentado hacer en el presente estudio. Wong-Fillmore (1982) expone las desventajas del aprendizaje de una lengua a través de ejercicios estructurales (*drills*). Este tipo de aprendizaje hace que se aprenda la lengua por separado de sus funciones potenciales. Sin conectar la forma y las funciones comunicativas la lengua no es aprendible.

Una conclusión fundamental del presente estudio es que si se espera que los alumnos usen la lengua, necesitan práctica, y si se permite que los alumnos tengan el control del tema de conversación, es más probable que usen una variedad de estrategias comunicativas para superar los problemas en la comunicación que supone el tener recursos lingüísticos limitados en la L2. Como hemos demostrado en este estudio, con una buena labor del profesor, incluso un alumno de preescolar puede iniciar interacciones comunicativas en la segunda lengua. Este tipo de interacciones en el aula probablemente le ayudarán a participar con éxito en otro tipo de interacciones en la segunda lengua, fuera del aula, en el futuro.



**BIBLIOGRAFÍA**



- Abbott, G (1980) "Teaching the learner to ask for information", *TESOL Quarterly*, vol. 14, No. 1, págs. 5-16.
- Abdesslem, H. (1993) "Analysing foreign language lesson discourse", *International Review of Applied Linguistics*, XXXI/3, págs. 221-235.
- Aijmer, K. y B. Altenberg (1991) *English Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Aitchison, J. (1998) *The articulate mammal*. London: Routledge.
- Alcaraz Varó, E. y M.A. Martínez Linares (1997) *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel Referencia.
- Alcón Soler, E. (2000) "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación", en Muñoz, C. (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.
- Allen, J.P.B. (1992) "Instructional processes and the development of communicative competence", *International Review of Applied Linguistics*, XXX/1, págs. 1-20.
- Allen, J., Fröhlich, M. y N. Spada (1984) "The communicative orientation of language teaching: an observation scheme", en Handscombe, J., R. Orem y B. Taylor (eds.) *On TESOL '83: The Question of Control*. Washington D.C.: TESOL.
- Allwright, D. (1984) "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5, págs. 156-171.
- Andersen, E.S. (1990) "Acquiring communicative competence: knowledge of register variation", en Scarcella, R.C., Andersen, E.S. y S.D. Krashen (eds.) *Developing communicative competence in a second language*. Mass: Heinle and Heinle Publishers.
- Anglin, J.M. (1980) "Acquiring linguistic skills: a study of sentence construction in preschool children". En Olson, D.R. (ed) *The social foundations of language and thought*. New York: Norton.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Baker, C. (1993) *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bardovi-Harlig, K. y B. Hartford (1993) "Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, págs. 279-304.
- Barnes, D. (1969) "Language in the secondary classroom", en Barnes, D., Britton, J. y M. Torbe (eds.) *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bates, E. (1976) *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E. y B. MacWhinney (1982) "Functionalist approaches to grammar", en Wanner, E. y L.R. Gleitman (eds.) *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beebe, L. M. (ed.) (1988) *Issues in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House.

- Beebe, L.M., Takahashi, T. y R.Uliss-Weltz (1990) "Pragmatic transfer in ESL refusals", en Scarcella, R.C., Andersen, E.S. y S.D. Krashen (eds.) *Developing communicative competence in a second language*. Mass: Heinle and Heinle Publishers.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T. y F.L. Smith (1966) *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Benjamin R.C. (1969) "A bilingual oral language and conceptual development program for Spanish-speaking pre-school children". *TESOL Quarterly*, vol 3, No. 4, págs. 315-319.
- Berk, L. E. (1986) "Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance". *Developmental Psychology*, 22, págs. 671-680.
- Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control*, vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Beveridge, M. y C. Brierley (1982) "Classroom Constructs: an interpretative approach to young children's language", en Beveridge, M. (ed.) *Children thinking through language*. London: Edward Arnold.
- Bialystok, E. y K. Hakuta (1994) *In Other Words*. New York: Basic books.
- Biber, D., Conrad, S. y R. Reppen (1998) *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, L., Rocissano, L. y L. Hood (1976) "Adult-child discourse: developmental interaction between information processes and linguistic knowledge". *Cognitive Psychology*, 8, págs. 521-552.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- Blum-Kulka, S. (1991) "Interlanguage Pragmatics: The case of requests", en Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. y M. Swain (eds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Blum-Kulka, S., House, J. y G. Kasper (1989) "Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview", en Blum-Kulka, S., House, J. y G. Kasper (eds) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Advances in Discourse Processes*, vol 31. Norwood, NJ: Ablex.
- Brazil, D. (1995) *A Grammar of Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Brock, C. A. (1986) "The effects of referential questions on ESL classroom discourse". *TESOL Quarterly*, vol. 20, No. 1, págs. 47-59.
- Brown, G. y G.Yule (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Butt, D.G. (1989) "The object of language", en Hasan, R. y J.R. Martin (eds) *Language development: Learning language, learning culture*, vol. XXVII, *Advances in Discourse Processes*. New Jersey: Ablex.
- Canale, M. y M. Swain (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1 (1), págs. 1-47.
- Cathcart, R. (1986) "Situational differences and the sampling of young children's school language", en Day, R. (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cazden, C. (1972) *Child Language and Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cazden, C., Cancino, E., Rosansky, E. y J. Schumann (1975) *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. Final report submitted to the National Institute of Education, Washington, DC.
- Cazden, C. (1988) *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cenoz, J. (1998) "Multilingual Education in the Basque Country", en Cenoz, J. y F. Genesee (eds.) *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y J. Perales (2000) "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en Muñoz, C. (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.
- Chapman, R.S. (1981) "Exploring Children's Communicative Intent", en Miller, J.F. (ed.) *Assessing Language Production in Children*. London: Edward Arnold.
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1991) "Validation in second language classroom research", en Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. y M. Swain (eds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Chesterfield, R. y K.B. Chesterfield (1983) "The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual school programs." *TESOL Quarterly*, vol. 17, No. 3, págs. 401-419.
- Chesterfield, R. y K.B. Chesterfield (1985) "Natural order in children's use of second language learning strategies." *Applied Linguistics*, 6, págs. 45-59.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1968) *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Christie, F. (1989) "Language development in education", en Hasan, R. y J.R. Martin (eds) *Language development: Learning language, learning culture*, vol. XXVII, *Advances in Discourse Processes*. New Jersey: Ablex.
- Christie, F. (2000) "The language of classroom interaction and learning", en Unsworth, L. (ed.) *Researching language in schools and communities*. London: Cassell.

- Conti-Ramsden, G. y C. Snow (1990) *Children's language: Vol 7*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corder, S. P. (1969) "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5, págs. 161-169
- Corder, S.P. (1981) *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1977) *An Introduction to Discourse Analysis* London: Longman
- Curtiss, S. (1977) *Genie: a psycholinguistic study of a modern-day wild child*. New York: Academic Press.
- De Fina, A. (1997) "An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction". *Journal of Pragmatics*, 28, págs. 337-354.
- Demetras, M., Post, K. y C. Snow (1986) "Feedback to first-language learners." *Journal of Child Language*, 13, págs. 275-292.
- Díaz, R.M. y L.E. Berk (eds.) (1992) *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Diebold, A. R. (1964) "Incipient Bilingualism", en Hymes, D. (ed.) *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- Dore, J. (1975) "Holophrases, speech acts and language universals", *Journal of child language*, 2, págs. 21-40.
- Dore, J. (1978) "Requestive systems in nursery schools conversations: Analysis of talk in its social context", en Campbell, R. y P. Smith (eds.) *Recent Advances in the Psychology of Language: Language development and mother-child interaction*. New York: Plenum Press.
- Doughty, C. y T. Pica (1986) "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?" *TESOL Quarterly* 20, págs. 305-325.
- Downing, A. y P. Locke (1992) *A university Course in English Grammar* London: Prentice Hall.
- Du Bois, J.W., Schuetze-Coburn, S., Paolino, D. y S. Cumming (1992) "Discourse Transcription", en *Santa Barbara papers in linguistics*, vol. 4. Department of Linguistics. University of California, Santa Barbara.
- Dulay, H. y M. Burt (1974) "Errors and strategies in child second language". *TESOL Quarterly*, vol. 8, No. 2, págs. 129-136.
- Dulay, H., Burt, M. y S. Krashen (1982) *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Eggins, S. (2000) "Researching everyday talk", en Unsworth, L. (ed.) *Researching language in schools and communities*. London: Cassell.
- Ellis, R. (1984a) "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of wh-questions by children". *Applied Linguistics*, 5, págs. 138-155.
- Ellis, R. (1984b) *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press

- Ellis, R. (1990) *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1992) "Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests." *Studies in Second Language Acquisition*, 14, págs. 1-23.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Tanaka, Y. y A. Yamazaki (1994) "Classroom Interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings". *Language Learning*, 44, págs. 449-491.
- Ernst, G. (1994) "'Talking circle': Conversation and Negotiation in the ESL Classroom." *TESOL Quarterly*, vol. 28, No. 2, págs. 293-322.
- Ervin, S. M. (1964) "Imitation and structural change in children's language", en Lenneberg, E.H. (ed.) *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ervin-Tripp, S. (1973) "Some strategies for the first two years", en Dil, A.S. (ed.). *Language Acquisition and Communicative Choice*. Stanford: Stanford University Press.
- Ervin-Tripp, S. (1976a) "Is Sybil there? The Structure of Some American English Directives". *Language and Society*, 5 (1), págs. 25-66.
- Ervin-Tripp, S. (1976b) "Speech acts and social learning", en Basso, K. y H.Selby (eds.) *Meaning in anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Ervin-Tripp, S. (1977) "Wait for me, roller skate!", en Ervin-Tripp, S. y C. Mitchell-Kernan (eds.) *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S. (1979) "Children's verbal turn-taking", en Ochs, E. y B. Schieffelin (eds.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Escandell Vidal, M.V. (1993) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Faerch, C. and G. Kasper (1989) "Internal and external modification in interlanguage request realization.", en Blum-Kulka, S., House, J. y G. Kasper (eds.) *Cross-cultural pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ferguson, C.A.(1975) "Towards a chracterization of English Foreigner Talk". *Anthropological Linguistics*, 17, págs. 1-14.
- Ferguson, C.A. (1977) "Baby talk as a simplified register, en Snow, C.E. y C.A. Ferguson (eds) *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fetzer, A. (1996) "Preference organization and interactive language teaching. Communicative strategies in a German-English content." *International Review of Applied Linguistics*, vol. XXXIV, págs. 77-93.
- Fishman, J.A. y J. Lovas (1970) "Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective". *TESOL Quarterly*, vol. 4, No. 3, págs. 215-222.
- Florin, A., Braun-Lambesch, M. y G. Bramaud (1985) *Le Language à L'école Maternelle*. Bruselas: Mardaga.

- Foster, S. (1990) *The Communicative Competence of Young Children*. New York: Longman.
- Foster-Cohen, S. (1999) *An Introduction to Child Language Development*. London: Longman.
- Fotos, S.S. (1993) "Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction." *Applied Linguistics*, vol. 14, No. 4, págs. 385-407.
- Freed, B. (1980) "Talking to foreigners vs. talking to children: similarities and differences.", en Scarcella, R y S. Krashen (eds.) *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fröhlich, M., Spada, N. y P. Allen (1985) "Differences in the communicative orientation of L2 classrooms" *TESOL Quarterly*, vol. 19, No.1, págs.27-57.
- Gallagher, T. M. (1981) "Contingent query sequences within adult-child discourse." *Journal of Child Language*, 8, págs. 51-62.
- Gardner, R. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garvey, C. (1975) "Requests and responses in children's speech." *Journal of Child Language*, 2, págs. 41-63.
- Garvey, C. and G. Beringer (1981) "Timing and turn-taking in children's conversations." *Discourse Processes*, 4, págs. 27-57.
- Gass, S.M. (1991) "Grammar instruction, selective attention and learning", en Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. y M. Swain (eds) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. y E. Varonis (1994) "Input, Interaction and Second Language Production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, págs. 283-302.
- Geis, M.L. (1995) *Speech Acts and Conversational Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. (1994) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genishi, C. (1988) "Children's Language: Learning Words from Experience." *Young Children*, 44, págs. 16-23.
- Goldenberg, C. y R. Gallimore (1991) *Teaching and learning in a new key: The instructional conversation*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Granger, S. (1998) "The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research", en Granger, S (ed) *Learner English on Computer*. London: Longman.
- Granger, S. (en prensa) "A Bird's-eye View of Computer Learner Corpus Research.", en Granger, S., Hung, J., y S. Petch-Tyson (eds.) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Greenfield, P.M. y J.H. Smith (1976) *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York: Academic Press.

- Grice, H.P. (1975) "Logic and conversation.", en Cole, P. y J. Morgan (eds.) *Syntax and semantics*, vol. 3. New York: Academic.
- Gumperz, J.J. y M. Field (1995) "Children's Discourse and Inferential Practices in Cooperative Learning." *Discourse Processes*, 19/1, págs. 133-147.
- Hakansson, G. y I. Lindberg (1988) "What's the question? Investigating second language classrooms", en Kasper, G. (ed.) *Classroom Research, AILA Review*, 5, págs. 73-88.
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning how to mean: explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1984) "Language as code and language as behaviour: a systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue", en Fawcett, R. et al (eds) *The semiotics of culture and language. Vol 1*. London: Pinter.
- Halliday, M.A.K. (1985/1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1996) "Language as social semiotics", en Cobley, P. (ed.) *The Communication Theory Reader*. London: Routledge.
- Hasan, R. (1995) "On social conditions for semiotic mediation: the genesis of mind in society", en Sadovnik, A.R. (ed.) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. NJ.: Ablex.
- Hatch, E. (1978a) "Acquisition of syntax in a second language", en Richards, J.C. (ed.) *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. (1978b) "Discourse analysis and second language acquisition", en Hatch, E. (ed.) *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. (1983a) "Foreword to Sociolinguistics and Language Acquisition.", en Wolfson, N. y E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*. New York: Newbury House.
- Hatch, E. (1983b) *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Hatch, E. (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. y J. Wagner-Gough (1983) "Explaining Sequence and Variation in Second Language Acquisition", en Robinett, B.W. y J. Schachter (eds.) *Second Language Learning*. The University of Michigan Press.
- Haugen, E. (1953) *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hernández Pina, F. (1984/1990) *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hoffmann, C. (1998) "Luxembourg and the European Schools", en Cenoz, J. y F. Genesee (eds.) (1998) *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hopper, R. y R. Naremore (1978) *Children's speech*. New York: Harper & Row.
- House, J. (1989) "Politeness in English and German: The functions of *please* and *bitte*", en Blum-Kulka, S., House, J. y G. Kasper (eds) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Advances in Discourse Processes, vol 31*. Norwood, NJ: Ablex.
- House, J. (1996) "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness". *Studies in Second Language Acquisition*, 18, págs. 225-252.
- Hubbell, R. (1977) "On facilitating spontaneous talking in young children." *Journal of speech and hearing disorders*, 42, págs. 216-231.
- Hudson, J.A. (1990) "The emergence of autobiographical memory in mother-child conversation", en Fivush, R. y J.A. Hudson (eds.) *Knowing and remembering in young children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972) "On Communicative Competence", en Pride, J.B. y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin
- Jarvis, J. y M. Robinson (1997) "Analysing Educational Discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning". *Applied Linguistics*, vol. 18:2, págs. 212-228.
- Johnson, K.E. (1995) *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1979) "Communicative approaches and communicative processes", en Brumfit, C.J. y K. Johnson (eds.) *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Juan Garau, M. y C. Pérez Vidal (2001) "Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition." *Journal of Child Language*, 28, págs. 59-86.
- Kasper, G. y M. Dahl (1991) "Research methods in interlanguage pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, págs. 215-247.
- Kaye, K. y R. Charney (1980) "How mothers maintain 'dialogue' with two-year-olds", en Olson, D. (ed.) *The Social Foundations of Language and Thought*. New York: Norton.
- Kess, J.F. (1992) *Psycholinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W. (1998) "The Contribution of Second Language Acquisition Research". *Language Learning*, vol. 48, No. 4, págs. 527-550.
- Koike, D.A. (1996) "Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning", en Gass, S.M. y J. Neu (eds) *Speech Acts across Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

- Krashen, S. y T. Terrell (1983) *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, W. y D. Fanshell (1977) *Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Landau, B. y L.R. Gleitman (1985) *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Lantolf, J.P. y G. Appel (eds.) (1994) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Legenhausen, L. (1991) "Code-switching in learners' discourse." *International Review of Applied Linguistics*, vol XXIX/1, págs. 61-73.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Levinson, S. (1983) *Principles of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieven, E.V.M. (1994) "Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children", en Gallaway, C. y B.J. Richards (eds.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Light, R.L. (1968) "Teacher Training, Bilingual Education and ESOL: Some New Opportunities". *TESOL Quarterly*, vol. 2, No. 2, págs. 121-126.
- Lightbown, P. (1991) "What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning", en Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. y M. Swain (eds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. y N. Spada (1990) "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning." *Studies in Second Language Acquisition*, 12, págs. 429-448.
- Llinares García, A. (1999) "Estudio de las estrategias de aprendizaje que perciben y fomentan en sus alumnos algunos maestros de inglés en primaria", en *Essays in English Language and Teaching*, Universidad de Oviedo, págs. 227-252.
- Llinares García, A. y J. Romero Trillo (2000) "The realisation of the ideational meaning by EFL young learners: a systemic-functional analysis in spoken corpora". Trabajo presentado en 11<sup>th</sup> *Euro-International Systemic Functional Workshop*, University of Glasgow, Escocia.
- Locke, J.L. (1997) "A theory of neurolinguistic development". *Brain and Language*, 58, págs. 265-326.
- Long, M. (1981) "Questions in foreigner talk discourse". *Language Learning*, 31, págs. 135-157.
- Long, M. (1983) "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers." *Studies in Second Language Acquisition*, 5, págs. 177-193.

- Long, M. (1985) "Input and Second Language Acquisition Theory", en Gass, S. y C. Madden (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. (1990a) "Group work and communicative competence in the ESOL classroom", en Scarcella, R.C., Andersen, E.S. y S.D. Krashen (eds.) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Long, M. (1990b) "The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain" *TESOL Quarterly*, vol. 24, No. 4, págs. 649-666.
- Long, M. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition.", en Ritchie, W.C. y T.K. Bhatia (eds.) *Handbook of language acquisition: vol. 2. Second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Long, M. y P.A. Porter (1985) "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19, págs. 207-28.
- Long, M. y C.J. Sato (1983) "Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions", en Seliger, H.W. y M.H. Long (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y S. Mariscal (1994) *La adquisición de la lengua española* Madrid: Siglo Veintiuno.
- Loschky, L.C. (1994) "Comprehensible Input and Second Language Acquisition: What is the relationship?" *Studies in Second Language Acquisition*, 16, págs. 303-325.
- Lyster, R. (1998) "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse". *Studies in Second Language Acquisition*, 20/1, págs. 51-80.
- Mackey, A. (1999) "Input, Interaction and Second Language Development: An empirical study of question formation in ESL." *Studies in Second Language Acquisition*, vol 21, págs. 557-587.
- Mackey, A y J. Philp (1998) "Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, responses and red herrings?". *Modern Language Journal*, 82, págs. 338-356.
- Mackey, A., Gass, S. y K. McDonough (2000) "How do learners perceive interactional feedback?", en *Studies in Second Language Acquisition*, 22, págs. 471-497.
- MacWhinney, B. y C. Snow (1990) "The Child Language Data Exchange System: an update". *Journal of Child Language*, vol. 17/ 2, págs. 457-472.
- Marcos, H. y J. Bernicot (1997) "How do young children reformulate assertions? A comparison with requests". *Journal of Pragmatics*, 27, págs. 781-798.
- Martin, J. (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- McDonald, L. y D. Pien (1982) "Mother conversational behaviour as a function of interactional intent". *Journal of Child Language*, 9, págs. 337-58.
- McLaughlin, B. (1984) *Second-Language acquisition in childhood. Volume 1: Pree-school children. Volume 2: School-age children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McTear, M. (1985) *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell.



- Meisel, J., Clahsen, H. y M. Pienemann (1981) "On determining developmental stages in natural second language acquisition" *Studies in Second Language Acquisition*, 3, págs. 109-135.
- Monfort, M. y A. Juárez Sánchez (1996) *El niño que habla*. Madrid: Colección Educación Preescolar.
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language classroom*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Morrow, K. (1981) "Introduction: principles of communicative methodology", en Johnson, K. y K. Morrow (eds.) *Communication in the classroom*. Essex: Longman.
- Myles, F., Mitchell, R. y J. Hooper (1999) "Interrogative chunks in French L2". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, págs.49-80.
- Nelson, K.E. (1981) "Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition: insights from work with recasts", en Dale, P. y D. Ingram (eds.) *Child Language: an international perspective*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Nikula, T. (2000) "The terminology of 'Content and Language Integrated Learning'", en [http://www.euroclit.net/english/bulletin/bulletin\\_2/3.htm](http://www.euroclit.net/english/bulletin/bulletin_2/3.htm).
- Ninio, A., Snow, C., Pan, B. y P. Rollins (1994) "Classifying communicative acts in children's interactions". *Journal of Communicative Disorders*, 27, págs.157-188.
- Nunan, D. (1987) "Communicative language teaching: Making it work." *ELT Journal*, 41/2, págs. 136-45.
- Nunan, D. y C. Lamb (1996) *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y B. Schieffelin (eds.) (1983) *Acquiring conversational competence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Olshtain, E. (1989) "Apologies across languages", en Blum-Kulka, S., House, J. y G. Kasper (eds) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Advances in Discourse Processes, vol 31*. Norwood, NJ: Ablex.
- Olshtain, E. y A.Cohen (1983) "Apology: a speech act set", en Wolfson, N. y E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition*. New York: Newbury House.
- O'Malley, J. y A. Chamot (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Ovando, C.J. y V.P. Collier (1998) *Bilingual and ESL Classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- Painter, C. (1985) *Learning the Mother Tongue*. Oxford: Oxford University Press.
- Painter, C. (1989) "Learning Language: a functional view of language development", en Hasan, R. y J.R. Martin (eds) *Language development: learning language, learning culture. Meaning and choice in Language: Studies in Honour of Michael Halliday*. Norwood, NJ: Ablex.
- Painter, C. (1999) *Learning through Language in Early Childhood*. London: Cassell.

Painter, C. (2000) "Researching first language development in children", en Unsworth, L. (ed.) *Researching language in schools and communities*. London: Cassell.

Patil, P.B. (1994) "Strategies of 'teacher talk'", en *International Review of Applied Linguistics*, vol. XXXII/2, págs. 154-165.

Paulston, C.B. (1990) "Linguistic and Communicative Competence", en Scarcella, R.C., Andersen, E.S. y S.D. Krashen (eds.) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Mass.: Heinle and Heinle Publishers.

Pease-Alvarez, L. y A. Winsler (1994) "Cuando el maestro no habla español: children's bilingual language practices in the classroom". *TESOL Quarterly*, vol. 28, No. 3, págs. 507-535.

Perrett, G. (2000) "Researching second and foreign language development", en Unsworth, L. (ed.) *Researching language in schools and communities*. London: Cassell.

Piaget, J. (1955) *Language and Thought of the Child*. Cleveland: World Publishing.

Pica, T. (1983) "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure". *Language Learning*, 33, págs. 465-497.

Pica, T. (1994) Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? In *Language Learning*, 44:3 (pp. 493-527)

Pica, T. y C. Doughty (1985) "The role of group work in classroom second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition*, 7, págs. 233-248.

Pienemann, M. y M. Johnston (1987) "Factors influencing the development of language proficiency", en Nunan, D. (ed) *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre, AMEP.

Pienemann, M., Johnston, M. y G. Brindley (1988) "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment". *Studies in Second Language Acquisition*, 10, págs. 217-243.

Pienemann, M. y A. Mackey (1993) "An Empirical study of children's ESL development", en McKay, P. (ed) *ESL development: Language and literacy in schools. Vol 2: Documents on bandscale development and language acquisition*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia and Commonwealth of Australia.

Politzer, R.L. (1980) "Requesting in Elementary School Classrooms". *TESOL Quarterly*, vol. 14, No.2, págs. 165-174.

Prator, C.H. (1969) "Adding a Second Language". *TESOL Quarterly*, vol. 3, No.2, págs. 95-104.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. y J. Svartvik (1985) *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.

Ramírez, J.D., Yuen, S.D., Ramey, D.R. y D.J. Pasta (1991) *Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language minority children (vol I and II)*. San Mateo, CA: Aguirre International.

- Reese, E. y R. Fivush (1993) "Parental styles of talking about the past." *Developmental Psychology*, 29, págs. 596-606.
- Richards, B.J. (1994) "Child-directed speech and influences on language acquisition: Methodology and Interpretation", en Gallaway, C. y B.J. Richards (eds.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. New Yor: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (1980) "Conversation". *TESOL Quarterly*, vol XIV, No.4. págs. 413-432.
- Richards, J.C y C.Lockhart (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y R. Schmidt (1983) "Conversational Analysis", en Richards, J.C. y R. Schmidt (eds.) *Language and Communication*. London: Longman
- Richards, J.C., Platt, J. y H. Platt (1997) *Diccionario de Lingüística Aplicada y de Enseñanza de Lenguas*. (Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal). Barcelona: Ariel Referencia
- Rintell, E. y C. Mitchell (1989) "Studying requests and apologies", en Blum-Kulka, S., House, J. y G. Kasper (eds) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Advances in Discourse Processes*, vol 31. Norwood, NJ: Ablex.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romero Trillo, J. (2002) "The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English", *Journal of Pragmatics*
- Romero Trillo, J. y A.Llinares (2001) "Communicative constraints in native/non-native pre-school settings", *International Journal of Corpus Linguistics*.
- Romero Trillo, J., Llinares, A. y M. Fernández (in progress) *UAM-Corpus*
- Rose, K. (2000) "An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development". *Studies in Second Language Acquisition*, 22, págs. 27-67.
- Rosen, C. y H. Rosen (1973) *The Language of Primary School Children*. Baltimore: Penguin.
- Rost, M. y S. Ross (1991) "Learner strategies in interaction: typology and teachability". *Language Learning*, 41, págs. 235-273.
- Rutherford, W. (1989) "Interlanguage and Pragmatic Word Order", en Gass, S. y J. Schachter (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salaberri, S. (1997) *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Scarcella, R.C. (1990) "Communication difficulties in second language production, development, and instruction", en Scarcella, R.C. Andersen, E.S. y S.D. Krashen (eds.) *Developing communicative competence in a second language*. Mass: Heinle and Heinle Publishers.

- Scarcella, R.C. y C. Higa (1981) "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition". *Language Learning*, 31, págs. 409-437.
- Schachter, J. (1984) "A universal input condition," en Rutherford, W. (ed.) *Universals and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schegloff, E.A. y H. Sacks (1973) "Opening up closings." *Semiotica*, 8, págs. 289-327.
- Schiffrin, D. (1988) "Conversation Analysis", en Newmeyer, F.J. (ed) *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1983) "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: A case study of one adult", en Wolfson, N. y E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition*. New York: Newbury House.
- Schmidt, R. y S. Frota (1986) "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese", en Day, R. (ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1978) "The acculturation model for second language acquisition", en Gingras, R. (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Searle, J.R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1976) "The classification of illocutionary acts". *Language in Society*, 5, págs. 1-24.
- Seliger, H. (1977) "Does Practice Make Perfect? A study of Interaction Patterns and L2 Competence", *Language Learning*, 27.2, págs. 263-275.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, págs. 209-231.
- Sell, M.A., Cohen, R., Graesser, A.C., Duncan, M.K., Ray, G.E., MacDonald, C.D. y M. Crain (1994) "The form and function of speech act exchanges in children's dyadic interactions". *Discourse Processes*, 18, págs. 119-139.
- Serna de la, P. (1990) *El uso del inglés en el aula por parte del profesor y su repercusión en el aprendizaje: estudio experimental*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sharwood Smith, M. (1986) "Comprehension versus acquisition: two ways of processing input". *Applied Linguistics*, 7, págs. 239-256.
- Sharwood Smith, M. (1991) "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research*, 7, págs. 118-132.
- Siegal, M. (1996) "The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese". *Applied Linguistics*, 17, págs. 356-82.
- Sinclair, J. (2001) "Pre-empting the future". Trabajo presentado en *IADA Conference*, University of Göteborg, Suecia.

- Sinclair, J. y M. Coulthard (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. y D. Brazil (1982) *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D. (1985) "Crosslinguistic evidence for the language making capacity", en Slobin, D. (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol 2: Theoretical Issues*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Slosberg Andersen, E. (1990) *Speaking with style: The sociolinguistic skills of young children*. London: Routledge.
- Snow, C. (1977) "Mothers' speech research: from input to interaction", en Snow, C. y C. Ferguson (eds) *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. (1988) "Conversations with children", en Fletcher, P. y M. Garman (eds) *Language acquisition (2<sup>nd</sup> ed.)* New York: Cambridge University Press.
- Snow, C. (1994) "Beginning from Baby Talk: twenty years of research on input and interaction", en Gallaway, C. y B.J. Richards (eds.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sokolov, J.L. y C. Snow (1994) "The changing role of negative evidence in theories of language development", en Gallaway, C. y B.J. Richards (eds.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stassen Berger, K. y R.A. Thompson (1995) *The developing person. Through childhood and adolescence*. New York: Worth Publishers.
- Stratton, F. (1977) "Putting the communicative syllabus in its place." *TESOL Quarterly*, vol. 11, No. 2, págs. 131-141.
- Strong, M. (1983) "Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners". *TESOL Quarterly*, vol. 17, No. 2, págs. 241-258.
- Stubbs, M. (1976) *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en Gass, S. y C. Madden (eds) *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1991) "Manipulating and complementing content teaching to maximise second language learning", en Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. y M. Swain (eds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Swain, M. y S. Carroll (1987) "The immersion observation study", en Harley, B.P., Allen, P., Cummins, J. y M. Swain (eds) *The Development of Bilingual Proficiency, Final Report, Vol. II on Classroom Treatment*. Toronto: Modern Language Centre.
- Tarone, E. (1981) "Some thoughts on the notion of communication strategy." *TESOL Quarterly*, 15 (2), págs. 117-124.
- Taylor, B.P. (1983) "Teaching ESL: Incorporating a communicative, student-centered component", en *TESOL Quarterly*, vol. 17, No.1, págs. 69-88.

- Thomas, J.A. (1983) "Cross-cultural pragmatic failure." *Applied Linguistics*, 4, págs. 91-112.
- Tomlin, R.S. (1994) "Repetition in second language acquisition", en Johnstone, B. (ed.) *Repetition in Discourse Interdisciplinary Perspectives. Volume 1*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Tough, J. (1977) *The Development of Meaning*. New York: Halsted Press.
- Trevarthen, C. (1987) "Sharing makes sense", en Steele, R. y T. Threadgold (eds.) *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday, vol. 1*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tsui, A. (2001) "What do linguistic descriptions have to say about discourse?". Trabajo presentado en *IADA Conference*, University of Göteborg, Suecia.
- Tuyay, S., Jennings, L. y C. Dixon (1995) "Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom." *Discourse Processes*, 19:1, págs. 75-110.
- Ulichny, P. (1996) "Performend Conversations in an ESL Classroom." *TESOL Quarterly*, vol. 30, No.4, págs. 739-764.
- Van Ek, J.A. (1976) *The threshold level for modern language teaching in schools*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Varonis, E. y S.M. Gass (1985) "Miscommunication in native/non-native conversation." *Language in Society*, 14, págs. 327-343.
- Vila, I. (1987) *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje*. Barcelona: Grao.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinreich, U. (1968) *Languages in Contact*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Wells, G. (1986) *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wells, G. (1981) *Learning through interaction: the study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M. (1994) "Input, interaction and acquisition: The linguistic environment of the language learner", en Gallaway, C. y B.J. Richards (eds.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (1987) "Against comprehensible input." *Applied Linguistics*, 8, págs. 95-110.
- White, L. (1989) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. y P. Lightbown (1984) "Asking and answering in ESL classes". *Canadian Modern Language Review*, 40, págs. 288-344.

White, L., Spada, N., Lightbown P. y L. Ranta (1991) "Input enhancement and L2 question formation". *Applied Linguistics*, 12, págs. 416-432.

White, M. (1992) "Teachers' questions-form, function, and interaction: a study of two teachers". Unpublished paper. Tokyo: Temple University Japan.

White, R.V. (1977) "Telling what happened". *TESOL Quarterly*, vol. 11, No. 3, págs. 271-281.

Widdowson, H.G. (1973) "Directions in the teaching of discourse". Paper presented at *Linguistic Models in Applied Linguistics, Third AIMAV Seminar*, in collaboration with AILA, CILA, and the Council of Europe, Brussels AIMAV; Didier, Paris.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wildner-Bassett, M. (1994) "Intercultural pragmatics and proficiency: "Polite" noises for cultural appropriateness." *International Review of Applied Linguistics*, 32, págs. 3-17.

Wilkins, D. (1972) *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit Credit System*. Strasbourg: Council of Europe.

Winitz, H. (ed) (1981) *The Comprehension Approach to Foreign language Instruction*. New York: Newbury House.

Wolfson, N. (1983) "Rules of speaking", en Richards, J. y J. Schmidt (eds) *Language and Communication*. London: Longman

Wolfson, N., Marmor, T. y S. Jones (1989) "Problems in the comparison of speech acts across cultures", en Blum-Kulka, S., House, J. y G. Kasper (eds) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Advances in Discourse Processes*, vol 31. Norwood, NJ: Ablex.

Wong Fillmore, L. (1982) "Instrumental Language as Linguistic Input", en Wilkinson, L.C. (ed.) *Communicating in The Classroom*. New York: Academic Press.

Wong Fillmore, L. (1985) "When does Teacher Talk Work as Input?", en Gass, S. y C. Madden (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Wong Fillmore, L. (1991) "Second language learning in children: A model of language learning in social context", en Bialystok, E. (ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wunderlich, D. (1980) "Methodological Remarks on Speech Act Theory", en Searle, J.R., Kiefer, F. y M. Bierwisch (eds.) *Speech Act Theory and Pragmatics*. London: D. Reidel Publishing Company.

Zaporet, A.V., Lisina, M.I. y G. Núñez (1974) *El Desarrollo de la Comunicación en la Infancia*. Moscú: Editorial Pedagógica.

FFL-FL

385

U.2

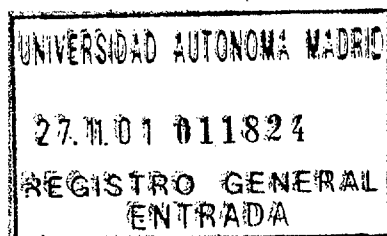
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID



5406010708

LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE  
SEGUNDAS LENGUAS EN EDADES TEMPRANAS: ANÁLISIS  
DE UN *CORPUS* DESDE UNA PERSPECTIVA FUNCIONAL

Ana Llinares García



DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Noviembre 2001

VOLUMEN II

Reg. FFL- 184641



## **APÉNDICE I**

### **CÓDIGOS DE TRANSCRIPCIÓN**

## APÉNDICE I: CÓDIGOS DE TRANSCRIPCIÓN

I.A. Normas de transcripción para el <i>UAM-CORPUS</i> .....	3
I.B. Patrones de transcripción del corpus <i>CHILDES</i> .....	7

**I.A. NORMAS DE TRANSCRIPCIÓN PARA EL UAM-CORPUS**

A continuación presentamos el documento que se entregó a los transcriptores del *UAM-Corpus*:

Jesús Romero Trillo

Ana Llinares García

*Oral Corpus transcription-Introduction*

**TRANSCRIPTION OF ORAL DISCOURSE IN THE CLASS**

With a good recording of natural conversation the next step is to write down the basic facts about what is taking place. The transcriber needs to note down the following:

- The words
- The speaker/s
- The possible overlapping between the speakers
- When the speakers make a pause, laugh, cough, shout, whisper,...

- The means

-Use the computer to transcribe, if possible use 'Winword'. Do not use any symbols which can be confused with the ones used as transcription conventions.

-You will also need a tape recorder and headphones are helpful to be isolated from outside noises.

- How to start transcribing

-Before starting with the transcription, write down the name of the file (which will refer to the name of the school and the group) and the session (S1, in the example below, indicates that it is the first session recorded in that specific group). This information will be specified on the tape to be transcribed. Add the date of the recording, your name and the date of the transcription.

Example:

RC-A/ S1/ November 98

Transcription: María López

Date of transcription: June 99

-Write down the words uttered, perhaps one or two lines of speech at a time.

-A speaker's name is attached to each line to indicate who uttered it. Use the initials in the case of the children and TCH, in the case of the teacher. The utterances given by children that cannot be identified should be introduced with the initials CH. You might have to use AD (for adult) or RES (researcher) if anybody other than teacher and pupils intervene.

-Gradually it becomes clearer where words uttered by one speaker were simultaneous with those of another speaker, and with a little more listening the transcriber discerns where the overlapping begins and ends, and notes it down using the appropriate symbols. The location of and approximate duration of pauses can also be noted down at this stage.

- Transcription conventions

## UNITS

Words separated by a **SPACE**

- Truncated word

## SPEAKERS

: Speaker identification and turn beginning

X Unidentified speaker

[words] Speech overlap (if two overlaps occur with less than one full line of

non-overlapped text between them, the second overlap should be marked [[words]] )

## TRANSITIONAL CONTINUITY

final .  
continuing ,  
appeal ? !

## PAUSE

.... long pause 0.7 seconds or longer  
... medium pause 0.3 to 0.6 seconds  
.. short pause 0.2 seconds or less

## VOCAL NOISES

(COUGH), (LAUGHTER),...

## TRANSCRIBER'S PERSPECTIVE

((comment)) gestures and attitudes of the speaker, information about the intonation pattern of an utterance, etc...

%x words x% uncertain hearing

## CODE -SWITCHING

%L1 words L1%

ASIDE #words#

## SPELLING

Spell out words like numbers, avoiding to use symbols. This is in order to avoid ambiguity, to ensure lexical recognition, to allow notation of word-internal prosody and to economize symbols.

## ACRONYMS

Spell them the way they are pronounced. If the acronym was pronounced as a series of letter names, spaces should be inserted: T G I F, as opposed to SWAT. This should also be marked when the speaker is spelling a name (uttering several letters).

- Sample transcription

TCH: Who knows what day it is today? What day is it today?

CH: Tuesday

TCH: No, not Tuesday

CH: Thursday

CH: %x Thursday x%

TCH: No

CH: [Friday]

CH: [Sunday]

CH: [[Saturday]]

CH: [[%x Monday x%]]

TCH: Good girl, Jimena. It's Monday, today... And what day is.. this? ((shows a picture))

CH: [[Monday]]

CH: [[Monday]]

TCH: Monday, .. What letter does it begin with?

CH: mma

TCH: mma for.. ?

CH: [mat]

TCH: [maat]

CH: mat

TCH: What day is ... this? ((shows a picture))

CH: Tuesday

CH: [Tuesday]

TCH: [Tuesday]... What letter does it begin with?

CH: ta

TCH: Good boy, Miguel. Ta for %x tike x%... What day comes next?

CH: Saturday

TCH: Not Saturday

CH: Tuesday

TCH: No, we've just done Tuesday...Monday..Tuesday

CH: [Wednesday]

TCH: [Wednesday]...What letter does Wednesday begin with?

## I.B. PATRONES DE TRANSCRIPCIÓN DEL CORPUS *CHILDES*

Los principios de transcripción del corpus CHILDES, cuyo sistema de transcripción se denomina CHAT, son los siguientes:

- Claridad: relación entre referente y símbolo
- Fácil lectura
- Fácil acceso a los datos

- Encabezamientos obligatorios

- BEGIN* (para garantizar que no se ha perdido material al principio del archivo)
- PARTICIPANTS*: Identificación con tres letras, nombre (que puede ser omitido) y rol
- END* (al final del archivo)
- ACTIVITIES* (aparecen en el sub-corpus que hemos seleccionado, aunque no es obligatorio que aparezcan siempre)

- Transcripción de palabras

- Las letras mayúsculas se utilizan sólo para nombres propios y "I".
- Las palabras no inteligibles se marcan con cruces: x x x.
- Las palabras incompletas se transcriben con la parte omitida entre paréntesis: (be)cause.
- Los números se deletrean.
- El uso de los dos puntos dentro de una palabra significa alargamiento de esa sílaba.
- El uso de los dos puntos dos veces indica pausa entre las sílabas.

- Transcripción de enunciados

- Cada enunciado, aun siendo del mismo hablante, ocupa únicamente una línea, si no tiene conexión con el siguiente enunciado.
- El punto se utiliza para marcar el final de una oración declarativa.
- La interrogación se utiliza para marcar preguntas o declarativas con entonación ascendente.
- La exclamación se usa para marcar el imperativo o con un significado enfático.
- El uso de # indica pausa. Las pausas largas se marcan con # # y las muy largas se marcan con # # #.
- El comienzo del estilo directo se marca con +.
- Un comentario sobre lo que hace el hablante se marca con [=!], por ejemplo [=! cries]. Si se refiere a un enunciado anterior éste se coloca entre signos de < y >.
- Si se quiere marcar una palabra se utiliza el símbolo [!] a continuación.
- [“] indica referencia metalingüística a la palabra o enunciado anterior.
- Las explicaciones se marcan con [=] o con [%].
- Cuando no se está seguro de una palabra o enunciado se marca con [?].
- El solapamiento (*overlapping*) se marca de la siguiente manera [>] y [<], poniendo entre < > los elementos que se solapan.
- Cuando el hablante se retracta de lo que ha dicho sin corregir se marca con [/], cuando aparece corrección tenemos [//] y cuando se retracta sin corrección pero con reformulación se utiliza [///].

Al comienzo de cada línea pueden aparecer los siguientes símbolos, con los siguientes significados:

% act: acciones (*actions*)

% add: interlocutor (*addressee*)

% coh: elementos de cohesión (*cohesion devices*)

% com: comentario para el investigador (*comment for researcher*)

% fac: gesto (*facial gesture tier*)

% int: entonación (*intonation*)

% par: comportamiento paralingüístico (*to code paralinguistic behaviour*)

% pho: fonología (*phonology tier*)

% spa: actos de habla (*speech-act tier*)



## **APÉNDICE II**

### **CUESTIONARIO PARA PROFESORES/AS**



# **Teacher Questionnaire**

(June 1999)

*Name* \_\_\_\_\_ *School* \_\_\_\_\_ *Date* \_\_\_\_\_

1. Age \_\_\_\_\_

2. University studies \_\_\_\_\_

Dates \_\_\_\_\_

University \_\_\_\_\_

**When?      Where?      Subjects**

3.      Teaching experience in general      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

Teaching experience at the pre-school level      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

Teaching experience in Spain      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

4. Training courses in the last three years (include also English courses, in the case of non-native speakers)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.      How long have you been teaching your current pupils?

\_\_\_\_\_

**How many hours a week/day do you spend with these children?**

---

**CHILDREN'S ENGLISH LANGUAGE COMPREHENSION and PRODUCTION**

**6. Which of the four skills (listening, reading, speaking and writing) have you worked most in class? \_\_\_\_\_**

**Why? \_\_\_\_\_**

**Which of the four skills (listening, reading, speaking and writing) have you worked least?**

---

**Why? \_\_\_\_\_**

**7. In which aspects of the spoken English language production have you seen a clear development in your pupils from the beginning of the course? Explain**

---

---

---

**8. In which aspects of the English language comprehension have you seen a clear development in your pupils from the beginning of the course? Explain**

---

---

---

9. Which are the three best children in your class in terms of language production?  
Why?

\_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

10. Which children have more problems in your class in terms of language production? Why?

\_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

11. Mention three types of classroom activities/situations that promote language production in your class

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Thank you very much for your kind collaboration



## **APÉNDICE III**

### **PRUEBA DE FIABILIDAD**

**APÉNDICE III: PRUEBA DE FIABILIDAD**

SESIÓN 1..... 3

TEXTO 1..... 3

DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES (TEXTO 1) .....14

SESIÓN 2.....18

TEXTO 2.....18

DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES (TEXTO 2) .....29

SESIÓN 3.....33

TEXTO 3.....33

DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES (TEXTO 3) .....44



## Fragmentos del corpus e instrucciones para codificar enunciados, entregados a los expertos en cada sesión

### SESIÓN 1

#### TEXTO 1

TCH: That's lovely. That's a little basket for barbie to put her things in. Maybe when she goes shopping she put her shopping here. That's lovely. Who has a bicycle like this at home?

SOF: I have a barbie bicycle.[.....] ((children talk at the same time))

TCH: I know [.....] but who has a real bicycle? Listen, listen. I'm gonna just wait for you all to be quiet so that I can keep talking. Stelvio. Ok, now I can talk. Who, I want to know, just don't shout out, just put up your hand if you can ride a bicycle with just two wheels, without the two little ones at the back. ((Some children put up their hands)) Wauuu, that's very good. Who can ride a bicycle with two big wheels and who rides a bicycle with two little wheels at the back? ((Sofía rises her hand)) Good, Sofía. ((Stelvio laughs))

CH: When I was four...[.....]

TCH: Stelvio, you don't need to laugh. Shh. We don't need to laugh. Some of you still need to have two little bicycles at the back just to keep ((interrupted))

CH: Two little bicycles?[.....]

TCH: Sorry, two little wheels at the back, just to keep the bicycle steady because it's very hard to ride a bicycle like this. Sofía, show us how you ride the bicycle. [.....] ((All children talking))

ALB: And sometimes. [Sometimes]

TCH: [Ok, we're gonna stop] Alberto, we're gonna stop. It's too noisy this morning. We can't all talk at the same time. You know that. You need to put up your hand to talk. Sofía is trying to tell us how she rides a bicycle. Yes, Sofía

SOF: My daddy's showing me. [.....] He holds me

TCH: Good. Your daddy's showing you and he holds you [so that %x...x%]

SOF: [And sometimes] he doesn't hold me.

TCH: That's fantastic. Finley, Donna, you're talking. Thank you Amelia for showing us that[.....] Go and put it in your bag[.....] Who else has something for show and tell? ((some children rise their hand)) Mmmm. Let me see. A boy now. Stelvio,[.....] %x...x%. Uhh. What's that for?

STE: for . kill the baddy.

TCH: Wauu. To kill the baddies.

STE: An here's a button.

NAC: The baddy, the baddy[.....]

TCH: Nacho, listen. Here's a button which releases. Put it, put it in and show us again. Wauu. That's fantastic Stelvio! Go and put it away[.....]

STE: I can take it out?[.....]

TCH: No. You need to put it in your bag, 'cause we're gonna do some work and you don't need that for working. Sophie, show us what you have for show and tell[.....] It's a book %x...x%. It's called animal puzzles. It's got animal puzzles inside. Let's see each page. Sit down Sophie so that we can see. Did you buy it from the book fair?

SOP: yes

TCH: ((reads)) Ok, puppies. Puppies eat lots of food to help them grow. They like to play and run about. Then they snuggle up together all tired out. And this is a jigsaw puzzle of the puppies. You see, you can pull it out, I won't pull it out now, but you can pull it out and make that jigsaw puppy[.....] What kind of dogs are these? [.....]

CH: ((several)) Dalmatians

TCH: Dalmatians. Have you seen the film a hundred and one dalmatians?

CH: I have

CH: I haven't

TCH: ((making horror voice))With Cruella de Ville. ((reads)) Rabbits. Rabbits twist their noses. They can smell food nearby. Here's some leafy lettuce for them to try. 'cause they like to eat lettuce. ((level tone)).And there's a rabbit jigsaw puzzle ((reading)) Ducklings. After hatching ducklings stay close to mum. When she goes for a

swim, they'll follow one by one. ((level tone)) And here's the puzzle of the ducklings. ((reads)) And the last page, kittens. Kittens practice their hunting skills. They use their paws to grip and tear. After a good scratch they'll rest anywhere. And there's a jigsaw of the kitten. What a lovely book! Thank you for showing us that, Sophie.[.....] Ok, show and tell, Alberto.[.....] Ohh, Alberto has something!

CH: I got it.

TCH: I think we might need to make some space. Let's make some space in the middle.

ALB: No, it doesn't work

TCH: Oh, it doesn't work? Why doesn't it work?

ALB: because the battery's finished

TCH: Oh, you need to get new batteries

ALB: I can take this one

TCH: Yeah, but if you put that battery in there, then that won't work. So you need two batteries, one for this, for the control, and one for the car.[.....]

ALB: No, maybe one

ALE: No, the control needs four. So it's not.

TCH: Well, you show us the car anyway, even if it doesn't work.[.....] Show us. Tell us a little bit about your car. Show us your car. Tell us about your car. It doesn't matter if it doesn't work. [.....]

ALB: It goes really fast.

TCH: ((level tone)) It goes really fast. What kind of car is it? What kind of car is it? Let me fix that for you. [.....] You hold the car. What kind of car is it? Is it a racing car?

ALB: a racing car

TCH: A racing car. And, has it got special wheels?

ALB: it can go in the sand

CH: Miss Landazabal

TCH: Listen. It's got special wheels. It can go in the sand. ((finishes fixing the controls)) There we go. And these are the controls. So that you can make it go left or right, fast or slow.

ALB: No, this is

CH: forwards and backwards [.....]

TCH: Oh, forwards and backwards. And this one left or right?

ALB: left and right

TCH: Yeah? Ok. Well, when you get a, when you get a battery for the car you can bring it back to school and then you can show us how it works. Ok?

ALB: Ok

TCH: Thank you. [.....] Ok, who else has something to show? Finley [.....]

CH: Miss Landazabal, Sophie got her book on the table

TCH: Yeah, [.....] because it doesn't fit in her bag. That's why she can keep it on her table.

FIN: A racing car of Lego [.....]

TCH: Ohh. Did you make it?

FIN: Yes

TCH: It's fantastic

STE: It's easy

TCH: Stelvio, stop saying it's easy. I think that was hard to make that. That's fantastic. A racing car.

FIN: It was hard to find the wheels[.....]

TCH: Was it?

FIN: Yes

TCH: Why is he wearing a helmet?[.....]

FIN: 'cause if you crash %x...x%

TCH: That's right. That's very important. Have you ever seen the racing cars on television?

CH: ((several)) Yes

TCH: Yeah? And they all have helmets. It's very important 'cause ((several children talk at the same time)) it's very dangerous. It's very dangerous, so they all have to wear helmets [.....]

DON: when I was in a racing car when I was a baby I I bump with the head [.....]

TCH: Ok, Pablo, shall we see what you have? [.....].((rising tone)) Pablo, wait for everybody to be looking and listening. Nacho, somebody's about to show you something. Ok, Pablo, whatever you've got to show us

PAB: a yoyo[.....]

TCH: a yoyo ((rising tone)) Show us how it works .. ((to children)) Have you all got yoyos?

CH: ((several)) Yeah

CH: I got it in my bag. [.....] I got it in my bag

TCH: Do you want me to wind it up for you? [.....] Can you show everybody your yoyo?[.....] ((teacher goes to talk to somebody who's just come in))

ALE: I can do it? [.....]

PAB: No

.....

PAB: Miss Landazabal [.....].Miss Landazabal, can do all by myself there?

TCH: Can you think of any more sh words?

NAC: Yes, I can

TCH: What?[.....]

NAC: This is a shoe, no?

TCH: Let's ask everybody else...Ok, everyone stop and listen for a minute. You remember a long time ago we did a sh book?

PAB: Yeah

TCH: Can you think of some sh words? Put your hands up

CH: ship

TCH: ship

CH: shark

TCH: shark

CH: shin

TCH: shin. This is the shin. This part of our leg is shin

CH: sheet of paper

TCH: sheet of paper

CH: shut the door

TCH: shut the door

CH: Sharpener

TCH: Sharpener

PAB: Shadow

TCH: Shadow. When we go out in the sun we see our shadow [.....]

NAC: Sharp

TCH: Sharp. When something's sharp. Ok good. We've done lots of sh words, ok? Nacho! Now you have lots of sh words, so you can do your work

NAC: What's this?

TCH: Sheep

NAC: Sheep [.....]

TCH: Good boy, Stelvio. Let me see how you've written these. Skateboard. Stelvio, watch how I write it. Skateboard. That's a very difficult word to write, so that's ok. Crane and this? [.....]

STE: it is ok? [.....]

TCH: Yeah. And twelve. All the rest you've got right. All the rest you've got right. That's fantastic. Well done. Don't forget to write your name at the top. ((to Manuel)) Good, can you say these sha words for me?

MAN: sharp

TCH: sharp

MAN: shelves

TCH: shelves

MAN: shoe, ship %x...x%

TCH: Good boy, Manuel. That's fantastic. Good boy. Pablo, what are you doing? Pablo! Come on, you haven't even done the first question. I'm going to get cross with you ... ((to Amelia)) Good. You almost got it right. That's fantastic. Now, what about plat? Can you write plat? Listen to the sound ... pllat [.....] ... ((to Manuel)) Ok, now you need to do ... Oh, you did this piece of work yesterday, didn't you?

MAN: yes

TCH: You've finished now. Ok, then I'll tell you what you can do now .. Find a fog day. Go and find the book. .. Donna, come on. Stelvio, what's the matter? ((to Manuel)) Good, you've got the right book .. ((to Megna)) Are you writing a story about robbers?

PAB: ((Talking to himself)) A robber, they rob things .. I need colours [.....]

TCH: Ok, let me see this table. How are you doing? [.....] Nacho, have you finished? [.....]

NAC: No. What you have to put there?

TCH: Sheet .. Donna, come on

NAC: I need the colour blue. [.....] I need colour blue

ALB: No, you don't going to take ((to Nacho))

NAC: I need colour blue. I don't have. I only have black and yellow [.....]

TCH: You only have black and yellow on your table?

NAC: Yes. Look [.....]

PAB: I got yellow, I got yellow, I got yellow

NAC: No, but I need blue

PAB: I got lots of blue. Wait

NAC: Now, I need a pencil. [.....] Look. What's this? It's only for one moment .. I need a crayon. I need it .. Eh, eh?

TCH: Alberto, how do we sit on our chairs? ((to Sofía)) What's the matter? You're not feeling well? Is it hurting?

SOF: it's hot

TCH: It's a bit hot. Yes ...

FIN: Alberto pinched me on the hand

TCH: Alberto. Did you pinch Finley?

CH: Yes, he did

TCH: Why?

ALB: %x...x%

TCH: That's no reason to pinch somebody Alberto. If somebody doesn't agree with what you're saying you don't pinch them. Go and sit down and finish your work. And say sorry to Finley please. ... Pablo, you still haven't finished the first question. Why have you got a glue.. in your hand?



PAB: I want to do this with you [.....].I want to do this with you .. this. To do this with you

TCH: OK, you want me to help you? .. Megna, can you get that chair please, so that I can sit here? Thank you [.....]...Scared

NAC: ((repeating teacher's words))so that I can sit here. This was my pencil, sorry. This was my pencil

ALB: Miss Landazabal I don't do it without

TCH: No, scardy isn't a word. Scared.

ALB: I don't do it without

TCH: Good boy. Write your name, put it in the finished work tray...Oh, sorry I didn't see it. That's fantastic. Good girl .. Put it in the finished work tray...Ok let's see, Pablo.. First question. Read it to me.

PAB: What ...did mum do?

TCH: Good. What did mum do?

PAB: What did mum do? [.....]

TCH: What's the answer? [.....] What's the answer to the question?

PAB: Mum put wallpaper on the wall

TCH: Good. You know the answer. I'll stay here with you but you know the answer, you do it yourself

PAB: I do all the lines? [.....]

TCH: No, just this line: mum put wallpaper on the wall

PAB: Miss, Landazabal these two is las [.....]

TCH: Sorry?

PAB: These two is las

TCH: Oh. it's a la. Then you need to make it a bit higher. [.....] Look. Otherwise it looks like a letter i. [.....] If it's a la you need to make it taller. You see the la in the book? [.....]

PAB: Or like a u

TCH: Or it looks like an u, that's right. That's right. Stelvio, what's the matter?

STE: Nothing

TCH: What are you looking for? You can choose, either the big %x...x% book or you can write a story

CH: Miss Landazabal, how you write crane?

TCH: Crane? You try to write that one, let's see how you spell it and then I'll help you.

PAB: Miss Landazabal, I finished this one. I finished this one.

TCH: Oh, that's a great picture, Andreas. I love your train. Where's your train going to?

AND: Just to go to a . round

TCH: It's just going round? Round, round, round in a circle?

AND: No. It's going to a to see to see the the snow [.....]

TCH: It's going to see the snow. Is it going up the mountain to see the snow?

AND: No

TCH: No?

PAB: Miss Landazabal..Miss Landazabal...Miss Lan da za bal . Miss lan da za bal . Miss..Landazabal Miss Landazabal. I finished the first one.

.....

TCH: It's a note to follow "so". "Ti" is a drink with yellow %x...x%. Is tea coffee? No, tea is %L1 té L1%. Tea, we drink it from a cup, Alicia ((Alicia stands next to Laura)). Tea, tea is a drink. [.....] Tea, Alicia...will you drink tea? %L1 bebiendo té L1%, do you drink tea? You drink tea from a cup. Tea. "Do", back to "do", we go back to "do", like Claudia. Everybody listening and singing. ((Children and teacher sing))

### SONG

Old McDonald had a farm [ia, ia, o] and on that farm he had some chicks.

TCH: He had some...?

CH: Peas

TCH: Very good, it sounds like peas, but it's not, it begins with a "ch"

CH: peas

CH: chicks

TCH: Very good, Miriam. Chicks. Chicks are the little chickens. [.....] The babies of the...heens. What do chickens do Miriam?

CH: Quack, quack, quack

.....

TCH: Titanic. Yes. That's for older children. There's a lot of films and terror films you should not see. ((tonic on not)) You're too small to see terror films because. Shh. You're too small to see them because then, when you go to sleep you will have nightmares.

PAB: In Spanish %L1 pesadillas L1%

TCH: Yes, that's right. And in English nightmares. You will have bad dreams and you will dream about monsters and horrible things. So you must not see those films. [.....]

.....

TCH: Explain to them what it is. Explain to Stelvio and Manuel what it is. They want to know [.....]

PAB: I can say it in Spanish?

TCH: No. Say it in English. It's the selotape

## DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES (TEXTO 1)

**HEURÍSTICA:** es la función del lenguaje para pedir información

**H1:** Son preguntas cuya respuesta es *Yes* o *No*. La respuesta no es conocida para el que la formula

*Ej: Are you hungry, children?*

**H3.bo:** Son preguntas abiertas pero cuya respuesta es conocida por el que las formula

*Ej: What is this?*

**HEURÍSTICA:** preguntas pedagógicas

**THP1:** Son preguntas que hace el profesor para comprobar cómo van trabajando los alumnos:  
*Ready? Finished? Are you all right?*

**INFORMATIVA:** es la función del lenguaje para dar información sobre cosas, personas y acciones que no están directamente relacionadas con la persona que da la información

**Inf1:** Consiste en nombrar objetos o personas, o describir una acción presente

*Ej: This is a pencil*

**INFORMATIVA:** información pedagógica del profesor

**TInfP1:** el profesor da una explicación o clarificación a los alumnos

*Ej: If you put too much glue it will get all messy*

**TInfP2:** el profesor define algo

*Ej: The cow is a mammal*

**TInfP3:** el profesor resume en una frase algo que ha estado explicando anteriormente con más detalle

**PERSONAL:** es la función del lenguaje para dar información sobre uno mismo: sus cosas, familia, sentimientos, ...

**P4:** Consiste en hablar de la experiencia personal (o de algo/alguien relacionado con el hablante) en el presente o en el pasado

*Ej: My brother saw Allien*

**INTERACCIONAL:** es la función del lenguaje para interaccionar socialmente con los demás.

**In3:** Dar las gracias                      *Ej: Thank you*

**INSTRUMENTAL:** es la función del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás para beneficio propio

**I1:** Expresar un deseo de que alguien haga algo por él/ella

*Ej: Give me the rubber, please*

**I2:** Pedir permiso

*Ej: Can I go to the toilet?*

**REGULADORA:** es la función del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás

**R1:** Llamar la atención de alguien

*Ej: Miss Landazabal, look!*

**R3:** Requerir la realización de una acción

*Ej: Close your books, please, children*

**R5:** Designar a alguien para algo o asignarle un rol

*Ej: You're the daddy*

**R7:** Ofrecer alguna cosa o ayuda a alguien

*Ej: Do you want me to help you?*

**R8:** Corregir

*Ej: TCH: Almudena, please come here*

*CH: She's Laura*

*TCH: Oh, sorry, Laura*

## **FEEDBACK PEDAGÓGICO DEL PROFESOR**

**TF4:** Dar pistas para ayudar a responder

*Ej: TCH: What is this? It begins with b*

## **FUNCIONES SECUNDARIAS**

**S4: Comentario adicional**

*Ej: She came yesterday. In the morning*

**RESPUESTAS (segundo turno)**

**re.c:** Aceptar o darse por enterado de un mensaje

*Ej: CH: She 's making a cake*

*TCH: Yeah*

**re.d:** Repetición voluntaria de lo que dice el profesor u otro compañero (es una función característica de los niños)

*Ej: TCH: Stop talking!*

*CH: Stop talking!*

## SESIÓN 2

### TEXTO 2

ALE: I can do %x that well x% [.....]

TCH: ((Pablo plays with it))Uhh, wauu. Fantastic. It's very hard. You need to practice a lot

NAC: with that one ((level tone))

FIN: it's hard

PAB: My %x mother x% cannot do it

TCH: No, I can't do it. It's very hard for me too. Go and put it in your bag. Let me try. Let me try.

CH: I can do it

TCH: Alejandro, sit down please [.....]

CH: I can do it.

TCH: Well, let me try. It's very hard, actually. Because I tried before, didn't I Pablo? And I couldn't do it

CH: I can [.....]

CH: No, you can't [.....]

CH: Yes, I can [.....]

TCH: Shh. [.....] Listen. At playtime, when it's playtime and you all go out to the playground, Pablo will let you have a turn and then you can all try and see if you can do it or not. But Pablo, it's very hard to get your finger in. I think that's why it is so hard.

CH: I know why

TCH: We need to make this hole a bit bigger

PAB: You have to do %x...x%



TCH: But you have a smaller finger than me. I can't. I don't think I can get my finger in this

CH: Pablo, you have to put a little finger

CH: With your little finger

TCH: Yeah. Shall I try with my little finger? Uhh. Even my little finger won't fit in. We need to make the hole a bit bigger. Let me try

CH: I know how [.....]

PAB: ((plays with yoyo)) It's very hard

TCH: It's very hard. [.....] I can do it a little bit. But it's very hard. You need to practice a lot in your house

CH: I can do it

CH: I can do it

TCH: Shh. At play time you can try. Put it in your pocket but don't get it out until play time in the playground. We are not doing it in the classroom. Ok, [.....] listen. It's almost time to do some work. Shh. Who's talking when I'm talking? [.....] It's almost time to do some work. Quickly, who else has something to show and tell? Let's do it quickly. Donna, do you have something to show and tell?

DON: yeah

TCH: Come on then. Quick, and then it's time to do our work. .. Shh. Pablo, let Donna show us what she has.

CH: Stickers

DON: I know. But don't say it

TCH: ((level tone)) No, but these aren't stickers. These are tattoos. Nacho, are you looking?

CH: We've seen that. We've seen that

TCH: Have you seen them? Have you shown them to everybody already?

DON: I want to tell you something

TCH: What do you want to tell us? [.....]

DON: This is something %x...x% and then you can put water %x...x%

CH: In Spanish %L1 tatuajes L1%

TCH: Yes. That's right. And in English tattoo.

CH: I have it

TCH: And Donna is explaining that to put it on you need to put water on it.

CH: ((several)) Yeah

CH: I know

TCH: Is that right?

DON: Yeah

STE: You have to dry them and take it.

TCH: But I don't understand. Where do you put water? ((she interrupts her sentence)). Well,  
[.....] you put this on your hand first.

ALE: and then you put water and then you put it in your hand.

DON: Water, you put it on here. Then you put it five minutes here and then you take it off.

TCH: You take what off? [.....] The paper?

DON: Yeah

TCH: Oh, I see. Oh, I've never put one of those on. Maybe I'll go and buy some and I'll try one

DON: It's in New York [.....]

TCH: Oh, you bought it in New York. But I think you can buy that in Spain too. [.....]  
Has anybody seen that in Madrid?

CH: ((several)) Yeahh

TCH: Yes. I think we can buy that here too. Ok?

DON: Maybe not this one, like that

TCH: Well. Maybe we won't find butterflies. But maybe we can find something else here in Madrid.  
[.....]

CH: In Marbella I found one of foxes

TCH: Really? Well I'm gonna look in Madrid to see if I can find one and then I'm gonna try it.  
[.....] Ok, go and put it in your bag.

NAC: Do you know %x buberay x% Miss Landazabal?

TCH: Do I know what? [.....]

NAC: %x buberay x%. That's aa

TCH: What's %x buberay x%? [.....]

NAC: That's aa, a something oon, a shop.

TCH: It's the name of a shop? Here in Madrid? %x buberay x%

NAC: yes

TCH: I've never heard of it. What do they sell in that shop? [.....]

NAC: tattoos

TCH: tattoos? [.....]

NAC: yes

TCH: Really? Just tattoos, nothing else?

NAC: No, and papers

TCH: and papers. Ok, maybe I'll try that shop. Do you know where it is?

NAC: Yes. Do you know %L1 centro comercial L1% %x...x%? Over there you can see a shop.  
[.....] Is call %x Saveco x%

CH: Yeah, I know it [.....]

TCH: Yeah? You've been there?

CH: I have

TCH: Ok, well I'll try to find that shop to see if I can find some tattoos [.....]

NAC: In Continente

TCH: In Continente they have it too? [.....]

NAC: yes

CH: no [.....]

NAC: In Continente yes. [.....] In Continente you have %x Saveco x%

TCH: Yes that's true. [.....] I think Continente, just sells food or do they do other things?  
Is it a supermarket?

CH: ((several)) yes

AND: %x From the other school x% to go to Continente you need to go up there and there  
[.....]

NAC: ((level tone))You go up [.....]

TCH: up where? Up the hill?

NAC: Yes. And then you go like this and then you see something that say %x Saveco x%and then you go inside.

TCH: Ok. Well, I'll try to find that shop so I can buy some tattoos

AND: Continente is more [.....]

CH: %L1 grande L1% [.....]

TCH: More what? [.....] It's bigger?

AND: Yes

TCH: Continente is huge. I think it's a really big department store [.....]

ALE: Ikea is more big, Ikea is more big [.....]

TCH: Yeah, Ikea is really big. [.....] I went there the other day and it's huge. It has three floors.

ALE: Catherine say, said to me one day, that I do my my

CH: Oh yes. In Continente

TCH: Let Alejandro finish. What did Catherine say? [.....]

ALE: that Ikea is not big

TCH: Yeah!

ALE: But then when I do my my %x news x% Catherine said is not big

TCH: Yes, it is very big.

CH: yees [.....]

TCH: Maybe you haven't been to that shop. Donna, put the book away. Cristopher, what do you want to say?

CRI: my house has three floors [.....]

TCH: Your house has three floors. So you've got a very big house too. Ok, let me listen to Pablo. Ok, right, [.....] Amelia you need to turn round and listen. When somebody's talking it's rude not to listen. We have to show respect to other people and listen when they're talking. Pablo, what are you telling us?

PAB: In one, in one shop, in Spanish is %L1 chicles L1%

TCH: %L1 chicles L1%. How do we say that in English?

CH: gums

TCH: Chewing gum. Chewing gum.

PAB: and inside is one tattoo

TCH: Oh, I see. They sell chewing gum and tattoos too

PAB: on one side

TCH: Oh, on one side of the shop they have tattoos, on the other side they have chewing gum

PAB: No, inside the chewing gum, on one side the paper. On one side

TCH: Oh, inside the chewing gum they have tattoos? [.....]

PAB: Yeah

TCH: In the paper, the wrapper of the chewing gum

PAB: yeah ((knock on the door))

AD: Sorry, excuse me. [.....] ((level tone)) Good morning children. Have you got any yellow wool I could borrow?

TCH: I don't think so. No. I don't think so. Sorry. [.....] Ok, last person. Ok, Nacho, come on. What do you want to tell us?

NAC: In Continente you can see %x yosomundo x%. That's aa, I think oof, you can see

TCH: What's it called? [.....]

NAC: Continente

TCH: No, not the shop. What can you see there? [.....]

NAC: %x yosomundo x%. That's a thing of films.

TCH: What, a video?

NAC: no. A cinema

TCH: Oh, there's a cinema in Continente. And you can go and see any film you want?

NAC: no

TCH: What kind of films do they show?

NAC: They put some films of %L1 bichos L1% and things

TCH: %L1 Bichos L1% %x...x% Is that where you went to see it?

NAC: yes. And I saw more ones. And I saw one of terror.

TCH: Uhh, one of terror. I don't like to see films of terror.

NAC: Allien. I saw Allien. ((allien has Spanish pronunciation))

TCH: You saw Allien! You're too small to see Allien. That's a very scary film. I can't watch that, otherwise I'll have nightmares when I sleep.

ALE: My brother, my brother see see that that film and he and he like it and he also see it a lot of time and and he don't have any %x...x%

TCH: Ohh, that's too scary. Listen, children. There's a lot of films that you shouldn't see, because you're too small. When you're bigger, you can see them.

AND: Like Titanic

TCH: Like what? [.....]

AND: like Titanic

TCH: Titanic. Yes. That's for older children.

.....

TCH: Four, good! Come on, a..Clara, two plus one?

CH: Three

TCH: She's hiding her fingers at the back ((Laughing)) Close your eyes and imagine they are here. Right, come on Santiago three plus one? ... Come on! [.....] ((Child does not answer and looks quite upset))

CH: ((Not Santiago)) %L1 %x...x% nada fácil L1%

TCH: Santiago's been away for three weeks so he's lost a little bit of our.. Right. Get your fingers out if you want. Get your fingers out. Come on three plus one quickly?

CH: ((Not Santiago)) Four!

CH: ((Santiago)) Four!

TCH: Four, now imagine it, close your eyes ((Santiago closes his eyes)) Imagine three, imagine plus and imagine one, can you see it? Can you see it up here on your head? ((Santiago says yes with his head))

TCH: Right, now, three plus one?

CH: ((Santiago)) Four!

TCH: Good boy! Belén, six plus two?

CH: Eight

TCH: Six plus two eight, good girl! Natalia! Err..six plus one, quick? ... ((Tch claps her hands laughing))  
quick! [.....]

CH: Seven

TCH: Good girl! When we add one, when we add one it's the next number, isn't it?

.....

((Talking about HANSEL and GRETEL; and the WITCH))

\*STE: No.

\*STE: The boy.

\*STE: What was she doing to the boy?

\*KAT: Put him in a pot.

\*STE: That's right.

\*STE: She put [/] kept the girl # in +/.

\*GER: Ay.

\*STE: Yes.



\*STE: That-'s right.

\*STE: She put the boy [!] in the cage, because she kept the girl # um, as a [/] to clean the house.  
[.....]

\*STE: To sweep and do all the cleaning.

\*STE: And she was # fattening the boy up, [.....] was-'nt she?

TCH: Neck! ((Some children make funny noises. They seem a bit tired)) Neck! What about this one?

CH: Hair! ((Lots of noises))

TCH: I can't hear anybody, what's this? [.....]

CH: ((Whole class)) %x Hair, hair, hair x%

TCH: O.K, Antonio sit. Right, and what was Tom holding, who remembers? ((Tch is showing some cards again))

CH: A box!

TCH: Tom was holding [ a box! ] ((In the card she is showing you can read holding a box))

CH: [ A box! ]

TCH: Again! [.....]

CH: Tom is holding a box.

TCH: Tom is holding a box!

\*GER: You know what I-'m gonna do? [.....]

\*GER: I-'m gonna put a piece.

\*KAT: You know what? [.....]

\*KAT: A moon fell down. [.....]

%act: not clear when moon fell; doesn't appear to have just fallen.

%add: ELA+

\*ELA: What?

%add: KAT+

\*KAT: A moon fell down.

%add: ELA+

\*GER: They cooked already here. [.....]

%exp: other children spilled the moon?

## DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES (TEXTO 2)

**HEURÍSTICA:** es la función del lenguaje para pedir información

**H3:** Son preguntas abiertas a cualquier respuesta. La respuesta no es conocida para el que la formula

*Ej: What did you do on Sunday?*

**H4:** Son preguntas de aclaración sobre algún mensaje que no se ha entendido o no se ha oído

*Ej: Sorry? What?*

**H5:** Son preguntas para confirmar un mensaje

*Ej: In the morning?*

**INFORMATIVA:** es la función del lenguaje para dar información sobre cosas, personas y acciones que no están directamente relacionadas con la persona que da la información

**Inf2:** Consiste en dar información sobre la localización de alguien o algo (en el espacio y en el tiempo)

*Ej: The book is on the table*

**Inf3:** Consiste en dar información sobre los atributos o características de alguien o algo

*Ej: He's tall*

**Inf6:** Explicar, contar algo que ha dicho alguien, narrar

*Ej: Laura says that she doesn't like cats*

**Inf7:** Informar sobre las acciones pasadas realizadas por alguien

*Ej: Somebody has broken the table*

**PERSONAL:** es la función del lenguaje para dar información sobre uno mismo: sus cosas, familia, sentimientos, ...

**P1:** Consiste en expresar una opinión personal sobre algo

*Ej: I think she's gonna win*

**P3:** Consiste en expresar una intención personal de hacer algo

*Ej: I'm going to draw a car*

**P6:** Consiste en alardear sobre lo que se es, se tiene, se sabe, o lo que se ha hecho

*Ej: I'm stronger!*

**INTERACCIONAL:** es la función del lenguaje para interaccionar socialmente con los demás.

**In2:** Disculparse

*Ej: I'm sorry*

**REGULADORA:** es la función del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás

**R2:** Reprender o llamar la atención sobre algo que el oyente no debería hacer

*Ej: Stop talking!*

## REGULADORA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR

TRP3: Pedir que los alumnos repitan algo que ya han dicho

Ej: CH: *It is yellow*

TCH: Again!

CH: *It is yellow!*

## FEEDBACK PEDAGÓGICO DEL PROFESOR

TF5: El profesor hace una pregunta al niño y, tras el silencio de éste, el profesor le anima a responder

Ej: TCH: *What is this?*

CH: *I don't know*

TCH: Come on, you do know!

## FUNCIONES SECUNDARIAS

S1: Es el punto de partida para decir algo. Es como la introducción para centrar la atención en lo que va a venir después

Ej: TCH: What about this one? *What is it?*

S2: Son marcadores del discurso para indicar cambio de tema (Ok, right, well, ...)

## RESPUESTAS (segundo turno)

re.a: Estar de acuerdo

Ej: CH: *I like the film 'Bichos'*  
TCH: *Yeah, it's a very exciting film*

**re.b:** Estar en desacuerdo

Ej: CH: *Eduardo has blue eyes*  
TCH: *Oh, well, they're rather green*

## SESIÓN 3

TEXTO 3

TCH: Ok. Let's ask everybody this question. OK, everybody stop and listen for a minute. Shhh. Stop and listen. Alberto, listen, because we are talking about something very interesting here. Pablo is telling me that his grandmother died but that she was very old, she was a hundred years old.

PAB: Nearly

TCH: That's very, very old. And Manuel's grandfather also died with a hundred years old.

MAN: The grandfather of...of my granny died withh .. %L1 cien L1%

TCH: With a hundred, a hundred years old. [.....] That's very [very old]

PAB: [We don't die]

EDU: and me

TCH: You? You're not a hundred!

EDU: No. But my grandfather

TCH: Your grandfather was also a hundred when he died?

EDU: Yeah

TCH: OK now, listen. Let me finish what I was going to say. So Pablo, Stelvio and Manuel and I were talking about how people, when they are very old, die and I was saying to Pablo that his grandmother was very lucky to live to be a hundred years old. She's very lucky, and Stelvio said: Why is she lucky? Why do you think she's lucky to live to be a hundred?

PAB: Why he live long

TCH: Yeah. [.....] Because she lived a long long time. Some people die before they reach a hundred. So she was very lucky to have a long life.

PAB: and she was so sick [.....]

TCH: And she was sick?

PAB: Yeah

TCH: Do you know why she was sick? What did she have?

PAB: Don't know. But when we going to ..when we going to school my mummy said he.. died

TCH: Speak louder so everybody can hear

PAB: When we was going to school my mummy said he's starting to die

TCH: Oh, she was starting to die. And now she's died she's gone up to heaven, yeah?

CH: Which day did she die on?

PAB: Don't know

TCH: You don't know. [.....] Yeah, but it's ok because she's resting, she's up in the sky, she's resting.

ALB: And up in the sky you live too

TCH: OK, you can carry on with your work now. That was very interesting

NAC: You know? My auntie and my aunt..my aunty and my %L1 tio L1%

TCH: uncle, uncle [.....]

NAC: My auntie and my uncle died

TCH: Did they? Oh

NAC: Yesterday...Yesterday. ((singing to himself)) My uncle and my auntie yesterday died  
[.....]

ALB: And up in the sky you live too

EDU: Alberto. What's this?...Plank..Plank

PAB: Miss Landazabal. My grandmother died but was sleeping. He was sleeping



TCH: That's right. That's the best way to die, when she was sleeping. Oh. Ok, listen. Put up your hand shh .. put up your hand if you still have two grandmothers and two grandfathers.

CH: Me just two grandmothers

TCH: You just two grandmothers. [.....] And no grandfathers?

CH: No

AME: Me, one grandmother

TCH: Me too. I just have one grandmother.

AME: The mother of my mother died. She was my grandmother. And I have one.

TCH: That's right. [.....] The mother of your mother and of your father is called your grandmother, so you have two grandmothers, and the father of your father is called your grandfather, and also the father of your mother is called your grandfather.

.....

TCH: Do you know what this is called in English?

EDU: Yes. With the letter cr

TCH: Cr for crane. This is a crane. And that's a plank,

EDU: For skateboards [.....]

TCH: That's right, for skateboards. Plank, plim, play. Do you know what these words mean? Do you know what a plank is?

EDU: Yes

TCH: Yes? If you don't know a word remember you have to ask me Eduardo. Ok? [.....]

EDU: Ok

TCH: If you don't know a word there you ask me. Or you ask your friends, maybe somebody on your table knows. Ok? [.....]

.....

TCH: Donna, I don't want to see you out of your chair again. Every morning you waste time

NAC: Manuel talk in Spanish [.....]

TCH: Manuel, this is not Miss Mejias Spanish class. This is my class. You speak in English, please

.....

NAC: For what is this one?

PAB: %L1 Es pa poner celo. Ya está ¿vale? L1%

NAC: For what?

PAB: %L1 pa poner celo L1% [.....]

NAC: In Spanish

PAB: %L1 Porque se pone aquí %x...x% cuando quieras ..tiras L1%

.....

TCH: At what time do you go home? Out of these times, do you go home at six o'clock, four o'clock, twelve o'clock or nine o'clock? [.....]

CH: Four o'clock

TCH: Four o'clock? So, you need to do a line. I . am . going home. And then you read the other ones and do a line too. .. twelve o'clock, four o'clock, ten o'clock, three o'clock, two o'clock,, five o'clock, one o'clock. Excellent. Now, do the other o'clock ones. Match the times. Read what the boy said and do a line to the correct clock.

PAB: Miss Landazabal, I'm very tired.

TCH: You're very tired?

CH: I am

TCH: sstaarting

CH: starting

TCH: starting school. I am starting school. At what time do you eat your lunch? Look at the clocks. Do you eat your lunch at eight o'clock, at four o'clock, at twelve o'clock or nine o'clock? [.....]

CH: I think at twelve o'clock

TCH: That's right. Here we all have lunch at twelve o'clock. I am starting school. At what time do you start school in the morning?

CH: aat

TCH: Look at the clock

CH: aat nine o'clock

TCH: At nine o'clock you start school

EDU: Miss Landazabal, I can do thee, the %x...x%?

TCH: Did you finish? ..Wauu, Eduardo, you've done the whole page of maths really quickly. Oh, no, sorry. Yes, no that is right, that is right

EDU: I can do this?

TCH: Yes. ((knock on the door)) Come in. Hi! [.....] ...

TCH : Ok, Which ones have you corrected?

EDU: This one and this one

TCH: This one is good, which other one?

EDU: This one

TCH: No, that one's still not right [.....]

PAB: Miss Landazabal, I'm doing three pictures

TCH: Wauu. Why don't you use the number line? [.....]

PAB: But I use this one

TCH: Oh yes. You can use that number line, ok. Sixteen take away six, that makes ten. Now, count until you get to ten. Yeah, sixteen take away six is ten. Good boy. If you use the number line that's easier, ok? This one's good too. What about this one? Seven take away one. Ok now, the answer is fish so what colour are you going to colour that fish?

CH: red

TCH: red. ... Ah, ah. That's not right. [.....] Check that one again: Seven take away one. ... What a great picture. [.....] Great Pablo. [.....] Ok, do you want to choose one more page or do you want to do something different? [.....]

PAB: Something different.

TCH: Ok, then leave it on my %x...x% over there. Good, [.....] that's better. [.....] Good ... Excellent. Excellent Eduardo. Do you want to do one more page or do you want to choose? [.....]

EDU: One more page

.....

PAB: ((talking to himself))Now.Eleven yes. Eleven. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven. [.....] .. Oh, yellow, yellow. I need yellow. ... I need a rubber

TCH: Excellent Pablo ... Which one are you looking for? This one? Like this one?

PAB: Yes, yes. That one, like that.

TCH: Excellent Finley.

CH: The boys are being silly. [.....]

CH: The boys are being silly.

CH: Alberto's being silly.

CH: Alberto's being silly.

CHR: You're not gonna have a new turn now. It's my turn again

AME: No. Why? Wait a moment, wait a moment ... You cheated [.....]

EDU: I need it!

TCH: Boys, are you not playing kindly? Are you not playing properly? Alejandro and Alberto. Stop and listen to me. If you don't play sensibly I'm gonna give you something else to do and that's not gonna be much fun.  
[.....]

ALB: What?

TCH: Oh, I don't know yet, I might want to give you a piece of writing. Oh, look at your shiirts. Oh, and yours. Alberto, be careful. Don't put the plasticine on your clothes. Don't, don't put the plasticine on your clothes. Your mummy is not gonna be very happy when you go home with that shirt, today. Ok? Don't put it on your shirts

CH: I didn't, I didn't do it

TCH: Look, you're doing it now

CH: Look, look. Sofia, look. Look Sofia. Sofia.

TCH: Good Donna. Your turn to wear the microphone. Ok Donna, two add eight. Is that eight?  
[.....] Count out.

DON: One, two, three, four, five, six, seven, eight.

TCH: Ok. Two add eight

DON: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.

.....  
TCH: Oh, beautiful! That's lovely, you can decorate it in colours and do different patterns.  
[.....] ((level tone))

CH: Yeah

.....  
TCH: I start school. At what time do you start school?

STE: When we wake up.

TCH: Good. But at what time do we start school %x...x%?

STE: aat eight o'clock

TCH: No, one hour more. Not eight o'clock but nn? [.....]

STE: nine o'clock

TCH: nine o'clock. At nine o'clock. Good. ... Boys, this is the last warning. If you are not sensible I'm going to get very cross and I'm going to make you do something that is not fun. [.....]

STE: Get, go to Mr Say

TCH: Yeah, that's gonna be fun. is it? ... Excellent. .. Wauu, a chocolate cake %x...x% Oh, that's beautiful %x...x% and you can decorate it and colour it. [.....] Ok?

.....

TCH: Yeah. Right, Sofia. What do you want to say to me?

SOF: %x...x%

TCH: ((to Sofia)) You can choose, we're gonna start packing up soon, for play time. [.....] Why don't you do a painting? [.....] You haven't done a painting for a long time. . Good girl, Donna. Look, I can see lots of %x plasticine x% on the floor and everybody's stepping on it. Can you %x...x% now, please? Alejandro, everybody's stepping on the plasticine on the floor, can you please pick it up? Thank you. ... Wauu, Megna. That's beautiful. Look at Megna's picture. That's beautiful! I specially love the sun.

CRI: No, don't press it. Don't press it. Silly. No. No, Amelia

TCH: Who started? Ok. Amelia, you start, you will have one turn, then Cristopher has another turn, ok? You share . Ok, sit down. I'm gonna watch the two of you for a minute, ok?. Don't mix too much paint 'cause tomorrow is the last day, so we don't need to mix any more paint. Just a little bit. Tomorrow we'll be cleaning all the paint boxes. and it'll be a waste, ok? A tiny tiny bit. ...Ok now, listen. When you finish using the glue %x...x%. Very clever, Finley. Can you put this in the bin, Pablo? .. Ok, we're gonna stop now and we're gonna tidy up, [.....] those who can finish your painting, you keep going. Everybody else, stop now and tidy up. Ok, so stop and tidy up please. I'm going to look to see who's tidying up and those people %x...x%

TCH: Don't speak all at the same time. Right. Natalia stand up,darling! She, she is a girl.  
[.....]

CH: ((Whole class)) She is a girl!

TCH: Judith, she is a girl! .. Clara, she is a girl! Belén, she is a girl! O.K. Put your hands up! Who are girls?  
((Counting)) One, two, three, four, we have four girls!

CH: And one there!

TCH: Good, one, two, three, am I leaving somebody out? O.K. Stand up Belén..and stand up Alejandro  
Moyano, please. O.K. Alejandro Moyano, is she a girl? [.....]

CH: Yes [ she ] is a girl

TCH: [ She ], [ yes she is a girl ]

CH: ((Whole class)) [ Yes, she is a girl ]

TCH: Good, thank you %x...x% sit down. Now Clara, would you like to stand up, please? Stand up .. and  
Alex, could you stand up please too, thank you! ((Clara and Alex stand up)) Alex, is she a girl?  
[.....]

CH: Yes..yes, [ she ] is..a girl

CH: [ She ]

TCH: Yes, [ she is a girl ]

CH: [ He said %x...x%]

TCH: Did you say...? No! He said a she. She! [.....]

CH: ((Whole class)) She, she ,she!

.....

CH: It is a book

TCH: Now Adam is going to bring me a book. [.....] Any book will do darling! Thank you! Careful, [.....] that's it, good boy ((Child hands her the book)) Thank you darling. Right. [ It is a book! ] ((Holding book with one hand and card with the other))

CH: ((Whole class)) [ It is a book! ]

TCH: Fernando what is it?

CH: [ It is a book! ]

TCH: [ It..]

CH: O.K [.....] Eduardo, what is it?

CH: This is..

TCH: It... Read what I've got over here. It. [.....]

CH: It is a book!

TCH: Good! [.....] Alex, what is it?

CH: It is a book!

.....

TCH: OK, who's this? ((shows a picture from a book))

CH: Spot

TCH: Ok, but it's not es-pot, [.....] we say sspot. [.....]

CH: sspot

.....

\*GER: <My brother> [<] and me like the dogs. [.....]

%add: ELA+



\*ELA: Special dogs.

\*ELA: Collie dogs.

\*GER: That-'s what [/] what [/] That-'s the kind of dog # Lassie is.

\*ELA: Lassie, uhu.

\*ELA: Lassie-'s a sheep dog .

\*ELA: <Do you> [>] watch Lassie?

.....  
 TCH: What do we do with this? ... Fernando wants to be a doctor. [.....] Where do we put this? ... We tell Fernando to put his hand .. in the? .. sleeve

CH: sleeve

TCH: sleeve on one side and then on the? .. other side, and it's a? Doctor's .. jacket. It is, it's a doctor's jacket, because Fernando would like to be .. a doctor ..

.....  
 TCH: It's not a %x doctor's x%. [.....] It's a ...?

CH: A doctor.

### DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES (TEXTO 3)

**HEURÍSTICA:** es la función del lenguaje para pedir información

**H1.bo:** Son preguntas cuya respuesta es *Yes* o *No*. La respuesta es conocida para el que la formula y las suele realizar el profesor

*Ej: What is this?*

**H2.bo:** Son preguntas alternativas que permiten dos o más opciones de respuesta contenidas en el enunciado. La respuesta es conocida para el que la formula y las suele realizar el profesor

*Ej: Is this a pen or a pencil?*

**H2:** Son preguntas alternativas que permiten dos o más opciones de respuesta contenidas en el enunciado. La respuesta no es conocida para el que la formula

*Ej: Do you prefer the red one or the blue one?*

**HEURÍSTICA: preguntas pedagógicas**

**THP2:** Son preguntas que realiza el profesor para comprobar si se le ha entendido (*Ok? Do you understand?, ...*)

**INFORMATIVA:** es la función del lenguaje para dar información sobre cosas, personas y acciones que no están directamente relacionadas con la persona que da la información

**Inf4:** Consiste en dar información sobre la función de algún objeto o acción

*Ej: This is for cutting meat*

**Inf5:** Consiste en dar información sobre la intención o deseo de otra persona de hacer algo

*Ej: He's gonna open the box*

**PERSONAL:** es la función del lenguaje para dar información sobre uno mismo: sus cosas, familia, sentimientos, ...

**P2:** Consiste en expresar un estado interior: gustos, sentimientos de alegría, tristeza, queja

*Ej: I like dogs*

**P5:** Consiste en expresar un sentimiento en contra de los demás: quejarse, insultar, reírse de los demás, acusar a alguien

*Ej: Miss Landazabal, David is speaking Spanish*

**P8:** Consiste en el uso del lenguaje para verbalizar el pensamiento, sin ninguna función comunicativa (cantar una canción, contar en alto, ... normalmente mientras se realiza una tarea). En la transcripción se especifica que el hablante está hablando para sí mismo.

*Ej: ((speaking to himself)) One, two, three, four, ...*

**INTERACCIONAL:** es la función del lenguaje para interaccionar socialmente con los demás.

**In1:** Saludar                      *Ej: Hello*

**REGULADORA:** es la función del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás

**R4:** Sugerir la realización de una acción (*Why don't you...?, You can...*)

*Ej: You can colour the picture or you can...*

**R6:** Prevenir o amenazar de algo

*Ej: You're going to cut yourself with those scissors*

## **REGULADORA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR**

**TRP1:** Pedir que los alumnos repitan /imiten lo que dice el profesor

*Ej: TCH: This .. is .. a .. picture*

*CH: This .. is .. a .. picture*

**TRP2:** Pedir que los alumnos completen el mensaje enunciado por el profesor

*Ej: TCH: Peter is going to the ..?*

*CH: .. park*

## **FEEDBACK PEDAGÓGICO DEL PROFESOR**

**TF1:** el profesor responde con feedback a un mensaje del niño para mostrar que ha entendido lo que ha dicho y para fomentar que el niño continúe con su discurso

*Ej: CH: I went to the park*

*TCH: Oh, you went to the park!*

**TF2.a:** el profesor evalúa el mensaje o la acción del niño positivamente.

*Ej: CH: Look at my picture*

*TCH: Oh, well done!*

**TF2.b:** el profesor evalúa el mensaje o la acción del niño negativamente.

*Ej: TCH: Two plus two makes five?*

**TF3:** el profesor corrige el lenguaje del niño.

*Ej: CH: It is a big*

*TCH: It is big*

## **FUNCIONES SECUNDARIAS**

**TS3:** Enunciación de la/s tarea/s que se van a realizar.

*Ej: We're going to do take aways today*

**TS5:** Refuerzo del mensaje anterior (a través de la repetición, una expresión de refuerzo, etc...)

*Ej: Open the book. Come on!*



## **APÉNDICE IV**

### **ACTIVIDADES SUGERIDAS A LA PROFESORA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL**

**APÉNDICE IV: ACTIVIDADES SUGERIDAS A LA PROFESORA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL**

Language Functions at the Pre-school Level ..... 3

1) Instrumental ..... 3

2) Regulatory..... 3

3) Interactional ..... 3

4) Personal ..... 3

5) Heuristic ..... 4

6) Informative..... 4



## LANGUAGE FUNCTIONS AT THE PRE-SCHOOL LEVEL

### 1) INSTRUMENTAL

The language as a means for the child to get things done. The evaluation of the language that a child produces only depends on what he/she obtains.

#### Examples of activities:

ACTIVITY 1: There are different balls with different colours and sizes. The children have to ask for one specific ball. Variation: the same balls in different places (chair, table, floor,...).

ACTIVITY 2: Two teams. Each team has a group of pictures. They have the same pictures and they have to make pairs asking for the corresponding ones.

### 2) REGULATORY

The language as a way to control the behaviour of others.

#### Examples of activities:

ACTIVITY 1: The teacher pretends not to know how to put on a jumper. The children give her instructions (the teacher has already presented key vocabulary).

ACTIVITY 2: Two teams. One child tells another one to perform several actions in the class.

### 3) INTERACTIONAL

This is the language used by the child to interact socially with those around him/her. This can be done when they are working in workshops, working with cards, ...

### 4) PERSONAL

The language used by the child to express his/her own uniqueness. In story-telling and conversation sessions the teacher has the opportunity to ask the children about their feelings, and the feelings of the others (including the characters in the tales).

## 5) HEURISTIC

It is the use of language to get information. It is the function of "asking".

### Examples of activities

ACTIVITY 1: The children have to ask questions to guess the picture that the other child has.

ACTIVITY 2: "Veó, veó" (with a character of a tale, with an animal, ...)

ACTIVITY 3: The children learn the Wh- interrogatives: Who? What? Where? When? How? ... The teacher answers and one child has to produce the whole utterance.

## 6) INFORMATIVE

It is the use of language to provide the rest of the children with information.

### Examples of activities

ACTIVITY 1: A child has to manage, with his/her explanations, that the other children arrange the objects in the same way he/she has. "The house is big, there is a cat on the roof,...". The child has to correct if the other children do not follow his/her instructions.

ACTIVITY 2: The same story is arranged in flashcards twice. The first set of flashcards is set up before the children. One child takes one card from the other set. He/she has to explain what he/she has. The rest have to identify the card in the story that they can see.

**APÉNDICE V**

**CUADRO GENERAL DE LA TAXONOMÍA FUNCIONAL  
PROPUESTA**



**FUNCIONES MACÉTICAS**

**FUNCIÓN HEURÍSTICA**

**Profesores**

- preguntas referenciales
  - cerradas TH1
  - alternativas TH2
  - abiertas TH3
- preguntas expositivas
  - cerradas TH1.bo
  - alternativas TH2.bo
  - abiertas TH3.bo
- peticiones de aclaración TH4 *"sorry?"*
- peticiones de confirmación TH5 *"in the morning?"*
- preguntas pedagógicas
  - preguntas de control pedagógico THP1 *"Finished? Ready?"*
  - preguntas de comprensión THP2 *"ok?"*

**Alumnos**

- preguntas referenciales
  - cerradas H1
  - alternativas H2
  - abiertas H3
- preguntas expositivas
  - cerradas H1.bo
  - alternativas H2.bo
  - abiertas H3.bo
- peticiones de aclaración H4
- peticiones de confirmación H5

**Respuestas** (se codifican añadiendo *.re* al código correspondiente a cada función)

**FUNCIÓN PERSONAL**

**Funciones personales de profesores y alumnos**

- (T)P1 expresar gustos u opiniones personales
- (T)P2 expresar intención

- (T)P3 expresar experiencia personal en el presente
- (T)P4 expresar experiencia personal en el pasado
- (T)P5 expresar un pensamiento en contra de los demás (quejarse, insultar, reírse de alguien,...)
- (T)P6 alardear sobre lo que se es, se tiene, se sabe o se ha hecho
- (T)P7 exclamar
- (T)P8 verbalizar el pensamiento

### **Respuestas**

- (T)P.re.a estar de acuerdo
- (T)P.re.b estar en desacuerdo
- (T)P.re.c aceptar
- (T)P.re.d repetir

## **FUNCIÓN INFORMATIVA**

### **Funciones informativas de profesores y alumnos**

- (T)Inf1 Identificar o describir a personas o cosas en el presente
- (T)Inf2 Describir a personas o cosas en el pasado
- (T)Inf3 Narrar acciones presentes
- (T)Inf4 Narrar acciones pasadas
- (T)Inf5 Verbalizar lo que alguien ha dicho o lo que alguien piensa
- (T)Inf6 Dar explicaciones sobre algo.

### **Información pedagógica del profesor**

TInfP clarificar, explicar o definir algo por motivos pedagógicos

### **Respuestas**

- (T)Inf.re.a estar de acuerdo
- (T)Inf.re.b estar en desacuerdo

- (T)Inf.re.c      aceptar
- (T)Inf.re.d      repetir

## **FUNCIONES PRAGMÁTICAS**

### **FUNCIÓN REGULADORA**

#### **Funciones reguladoras del profesor con fines pedagógicos**

- TRP1      Pedir que el alumne imite
- TRP2      Pedir que el alumno complete
- TRP3      Pedir que el alumno repita

#### **Funciones reguladoras de profesores y alumnos**

- (T)R1      Llamar la atención
- (T)R2      Recriminar sobre alguna acción
- (T)R3      Pedir que se realice una acción
- (T)R4      Sugerir que se realice una acción
- (T)R5      Asignar a alguien un rol
- (T)R6      Prevenir
- (T)R7      Ofrecer
- R8      Corregir (específica para el lenguaje del alumno)

### **FUNCIÓN INSTRUMENTAL**

- (T)I1      Expresar un deseo de que alguien haga algo para beneficio propio
- (T)I2      Pedir permiso

### **FUNCIÓN INTERACTIONAL**

- (T)In1      Saludar
- (T)In2      Disculparse

- (T)In3 Dar las gracias
- (T)In4 Otras

### **FUNCIONES PEDAGÓGICAS DE FEEDBACK DEL PROFESOR**

- TF1 Expansión o comentario sobre el enunciado expresado por el alumno que le anima a continuar con su discurso.
- TF2.a Evaluar la producción del alumno de forma positiva.
- TF2.b Evaluar la producción del alumno de forma negativa.
- TF3 Corregir la producción del alumno.
- TF4 Dar al alumno una pista para contestar.
- TF5 Animar al alumno a responder o a realizar una acción.

### **FUNCIONES SECUNDARIAS**

- (T)S1 Marcador de iniciación de un enunciado
- .S2 Refuerzo de un enunciado
- (T)S3 Comentario adicional



**APÉNDICE VI**  
**MUESTRA DE TRANSCRIPCIÓN CODIFICADA**



NC-B/January 99 (S2)

Transcription: Susana Calderón

Date of transcription: May 2000

---

TCH: what colour is this?\_ \$TH3.bo\$

CH: red\_ \$H3.re.bo\$

TCH: red\_ \$TF2.a\$ yes\_ \$TF2.a.S2\$ Ah! Do you remember the... Ugly Duckling?\_ \$TH1\$

CH: yes\_ \$H1.re\$

TCH: who is the Ugly Duckling\_ \$TH3.bo\$ Javier?\_ \$TR1\$ Who is the Ugly Duckling?\_ \$TH3.bo.S2\$ Is an elephant?\_ \$TH1.bo\$

CH: no\_ \$H1.re.bo\$

TCH: no\_ \$TF2.a\$ who is the Ugly Duckling?\_ \$TH3.bo\$

CH: duck\_ \$H3.re.bo\$

TCH: a duck\_ \$TF2.a\$ And, how is the duck?\_ \$TH3.bo\$ Big, small, beautiful, ugly.. ?\_ \$TF4\$ how is it\_ \$TH3.bo.S2\$ Javier?\_ \$TR1\$... or... Beatriz\_ \$TR1\$

CH: small y big\_ \$H3.re.bo\$

TCH: small and big?\_ \$TF2.b\$ No!\_ \$TF2.b.S2\$ How is the Ugly Duckling?\_ \$TH3.bo\$

CH: big\_ \$H3.re.bo\$

TCH: big?\_ \$TF2.b\$

CH: ugly Duckling [small]\_ \$R8\$

CH: ((the child that was asked before)) [small]\_ \$F2.b.re\$

TCH: yes\_ \$TF2.a\$ he's a ..?\_ \$TRP2\$ ((hand gestures for baby))

CH: baby\_ \$RP2.re\$

TCH: baby\_ \$TF2.a\$ very good\_ \$TF2.a.S2\$ he's a baby\_ \$TF2.a.S2\$ And .. is how is he?\_ \$TH3.bo\$ Happy?\_ \$TH1.bo\$

CH: sad\_ \$H3.re.bo\$

TCH: sad\_ \$TF2.a\$ why?\_ \$TH3.bo\$ Why?\_ \$TH3.bo.S2\$ .

CH: %L1 porque tiene hambre L1%\_ \$H3.re1.bo\$

TCH: [Is he hungry?\_]\_ \$TF3\$

CH: [%L1 Porque no tiene familia L1%\_]\_ \$H3.re2.bo\$

CH: no!\_ \$H3.re.bo.re.b\$ %L1 Porque no tiene..porque no tiene mamá! L1%\_ \$H3.re3.bo\$

CH: no, what?\_ \$TF2.b\$ What sorry?\_ \$TF2.b.S2\$

CH: [%L1 Porque no tiene L1% family]\_ \$F2.b.re\$

CH: [%L1 porque no tiene L1% family]\_ \$F2.b.re.re.d\$

TCH: family,\_ \$TF2.a\$ very good,\_ \$TF2.a.S2\$ and where is his mother?\_ \$TH3.bo\$

CH: %L1 Un cisne L1%\_ \$H3.re1.bo\$

CH: %L1 Cisne L1%\_ \$H3.re2.bo\$

TCH: where, where, where, where is it,\_ \$TF2.b\$ where is his mother?\_ \$TH3.bo.S2\$

CH: %L1 No tenía L1%\_ \$H3.re.bo\$

TCH: no?\_ \$TH3.re.bo.re.c\$ No, no mother,\_ \$TF3\$ And.. how many brothers and sisters?\_ \$TH3.bo\$  
How many?\_ \$TH3.bo.S2\$ One, two, three, [four]?\_ \$TF4\$

CH: [four]\_ \$H3.re1.bo\$

CH: three!\_ \$H3.re2.bo\$

TCH: three, sure?\_ \$TF2.b\$

CH: [four]\_ \$F2.b.re\$

CH: [four]\_ \$F2.b.re.d\$ ((Several at the same time))

TCH: four,\_ \$TF2.a\$ four sisters,\_ \$TF2.a.S2\$ but are the sisters beautiful or not?\_ \$TH1.bo\$

CH: no\_ \$H1.re.bo\$

TCH: how are they?\_ \$TH3.bo\$ They are...?\_ \$TRP2\$

CH: small\_ \$RP2.re\$

CH: small\_ \$RP2.re.d\$

TCH: small and...\_ \$TRP2\$

CH: big\_ \$RP2.re\$

TCH: big?\_ \$TF2.b\$ No!\_ \$TF2.b.S2\$

CH: medium\_ \$F2.b.re\$

TCH: no, yes medium,\_ \$TF2.a\$ and.. What colour are they?\_ \$TH3.bo\$ What colour?\_ \$TH3.bo.S2\$

CH: yellow\_ \$H3.re.bo\$

TCH: yellow,\_ \$TF2.a\$ very good,\_ \$TF2.a.S2\$ they are yellow\_ \$TF2.a.S2\$..and..what about  
amm..?\_ \$TS1\$ let me see,\_ \$TS1\$ oh! the birds!\_ \$TS1\$ How many birds?\_ \$TH3.bo\$

CH: yellow!\_ \$H3.re1.bo\$

CH: blue, blue\_ \$H3.re2.bo\$

TCH: how many birds?\_ \$TF2.b\$

CH: blue\_ \$F2.b.re\$

TCH: one, two, three, four, how many?\_\$\_TF4\$

CH: five, five\_\$\_F4.re\$

TCH: five?\_\$\_TF2.b\$ No!\_\$\_TF2.b.S2\$

CH: [four, four!\_]\_\$\_F2.b.re1\$

CH: [three, three!\_]\_\$\_F2.b.re2\$

CH: three!\_\$\_F2.b.re.d\$

TCH: three,\_\$\_TF2.a\$ very good!\_\$\_TF2.a.S2\$ Three birds\_\$\_TF2.a.S2\$

CH: three %L1 ¿qué? L1%\_\$\_H4\$

TCH: three,\_\$\_TH4.re\$ three birds,\_\$\_TH4.re.S2\$ birds,\_\$\_TH4.re.S2\$ do you remember?\_\$\_TH1\$ Yes?\_\$\_TH5\$ ((children nod)) The birds\_\$\_TS1\$ Are they happy or sad?\_\$\_TH2.bo\$

CH: [happy]\_\$\_H2.re1.bo\$

CH: [sad]\_\$\_H2.re2.bo\$

CH: happy\_\$\_H2.re3.bo\$

TCH: happy,\_\$\_TF2.a\$ ok?\_\$\_THP2\$ And...the ugly duckling is happy or sad?\_\$\_TH2.bo\$

CH: sad\_\$\_H2.re.bo\$

CH: sad\_\$\_H2.re.bo.re.d\$

TCH: how?\_\$\_TR3\$ Come on sad everybody\_\$\_TR3.S2\$

CH: sad\_\$\_R3.re\$

TCH: sad,\_\$\_TR3.re.c\$ cry, cry\_\$\_TR3\$ ((tch's crying))

CH: %L1 Yo, yo L1%

TCH: cry,\_\$\_TR3\$ all right,\_\$\_TS1\$ everybody's crying\_\$\_TR3.S2\$ Very good!\_\$\_TF2.a\$ Ok,\_\$\_TS1\$ [and] shhh!\_\$\_TR2\$ And, what happened with the mother?\_\$\_TH3.bo\$ Where is the mother?\_\$\_TH3.bo.S2\$

CH: %L1 Con sus hijos L1%\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: where is the mother?\_\$\_TF2.b\$

CH: %L1 La grande L1%\_\$\_F2.b.re\$

TCH: Is it\_\$\_TRP2\$ ((hand gestures for big))

CH: big!\_\$\_RP2.re\$

TCH: big,\_\$\_TF2.a\$ and how is she?\_\$\_TH3.bo\$ Beautiful, [ugly], happy, sad\_\$\_TF4\$

CH: [beautiful]\_\$\_H3.re1.bo\$

CH: ugly!\_\$\_H3.re2.bo\$

CH: ugly!\_\$\_H3.re2.bo.re.d\$

TCH: ugly?\_\$\_TF2.b\$\_ Mother is ugly?!\_\$\_TF2.b.S2\$\_ (face gestures for surprise))

CH: beautiful!\_\$\_F2.b.re\$\_ ((table noise))

TCH: ahhh! Mother is beautiful,\_\$\_TF2.a\$\_ and is she a swan or a duck?\_\$\_TH2.bo\$\_

CH: duck\_\$\_H2.re.bo\$\_

TCH: no,\_\$\_TF2.b\$\_ the mother is a ..\_\$\_TRP2\$\_ swan\_\$\_TRP2.re\$\_ ((hand gestures for big swan))

CH: swan\_\$\_RP2.re.d\$\_

TCH: a big swan,\_\$\_TInf1\$\_ a big white swan\_\$\_TInf1.S2\$\_

CH: %L1 Es un cisne L1%\_\$\_Inf1\$\_

TCH: yes\_\$\_TF2.a\$\_ swan,\_\$\_TF3\$\_ %L1 cisne L1% swan,\_\$\_TF3.S2\$\_ yes a swan,\_\$\_TF2.a\$\_ ok,\_\$\_TS1\$\_  
now,\_\$\_TS1\$\_ let me see,\_\$\_TS1\$\_ I've got here\_\$\_TS1\$\_

CH: <X ... X>

TCH: I've got here colours\_\$\_TInf1\$\_

CH: colours\_\$\_Inf1.re.d\$\_

CH: nooo!\_\$\_P5\$\_

TCH: colours,\_\$\_TS1\$\_ and what's this?\_\$\_TH3.bo\$\_ ((shows a picture))

CH: door\_\$\_H3.re.bo\$\_

TCH: door,\_\$\_TF2.a\$\_ all right,\_\$\_TF2.a.S2\$\_ so, do you remember all these things?\_\$\_TH1\$\_ ((shows a picture))

CH: door\_\$\_Inf1\$\_

TCH: ok\_\$\_TF2.a\$\_ ((shows a picture))

CH: <X sharper X>\_\$\_Inf1\$\_ ((disagreement face))

CH: sharpener\_\$\_Inf1\$\_

CH: sarper!\_\$\_Inf1\$\_

TCH: ssssha...!\_\$\_TF3\$\_

CH: sha...!\_\$\_F3.re\$\_

TCH: sharpener?\_\$\_TF3\$\_ Pencil sharpener?\_\$\_TF3.S2\$\_ Ok,\_\$\_TS1\$\_ what's this?\_\$\_TH3.bo\$\_  
((shows a picture))

CH: bin!\_\$\_H3.re.bo\$\_

TCH: bin,\_\$\_TF2.a\$\_ very good,\_\$\_TF2.a.S2\$\_ and do you remember what's this?\_\$\_TH3.bo\$\_  
((shows a picture))

CH: rubber!\_\$\_H3.re.bo\$\_

CH: rubber\_\$\_H3.re.bo.re.d\$\_

TCH: rubber, ok\_\$\_TF2.a\$\_ ((shows a picture)) And this?\_\$\_TH3.bo\$\_

CH: blackboard!\_\$\_H3.re.bo\$

CH: blackboard!\_\$\_H3.re.bo.re.d\$

TCH: [blackboard]\_\$\_TF2.a\$

CH: [scissors!]\_\$\_Inf1\$ ((didn't show the picture))

CH: scissors!\_\$\_Inf1.re.d\$

TCH: hey! Where are the scissors?\_\$\_TH3\$ ((hand gestures))

CH: %L1 Lo he visto L1%\_\$\_H3.re\$

TCH: ahh! I have no scissors\_\$\_TF2.b\$

CH: scissors!\_\$\_Inf1\$

TCH: where are the scissors?\_\$\_TH3\$

CH: %L1 Ahí! L1%\_\$\_H3.re\$

CH: %L1 Ahí! L1%\_\$\_H3.re.d\$

TCH: they are...?\_\$\_TRP2\$ ((shows a picture))

CH: scissors!\_\$\_RP2.re\$

TCH: scissors\_\$\_TF2.a\$ ((shows a picture))

CH: door!\_\$\_Inf1\$

CH: window\_\$\_Inf1\$

TCH: door?!\_\$\_TF2.b\$ ((tch laughs))

CH: window!\_\$\_Inf1.S2\$

TCH: window, all right\_\$\_TF2.a\$ ((shows a picture)) ((chair noise))

CH: pencil!\_\$\_Inf1\$

TCH: pencil,\_\$\_TF2.a\$ very good\_\$\_TF2.a.S2\$

CH: %L1 No se pone el pie en la mesa L1%\_\$\_R2\$

TCH: shhh!\_\$\_TR2\$ ((shows a picture))

CH: chair!\_\$\_Inf1\$

TCH: chair\_\$\_TF2.a\$ ((shows a picture))

CH: book\_\$\_Inf1\$

TCH: book\_\$\_TF2.a\$ ((shows a picture))

CH: eSchoolbag!\_\$\_Inf1\$

TCH: sssschoolbag\_\$\_TF3\$ ((shows a picture))

CH: ruler\_\$\_Inf1\$

CH: ruler!\_\$\_inf1.re.d\$

TCH: hey Beatriz,\_\$\_TR1\$ please!\_\$\_TR2\$ your foot,\_\$\_TR2.S2\$ thank you,\_\$\_TIn3\$ oh, Beatriz,\_\$\_TR1\$ sorry,\_\$\_TIn2\$ Laura,\_\$\_TR1\$ and this?\_\$\_TH3.bo\$ ((shows a picture))

CH: crayon!\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: what colour is the crayon?\_\$\_TH3.bo\$

CH: red\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: so a...?\_\$\_TRP2\$

CH: pink, pink\_\$\_RP2.re\$

TCH: this is a...\_\$\_TF2.b\$

CH: pink\_\$\_F2.b.re\$

TCH: red!\_\$\_TF3\$

CH: crayon pink\_\$\_F3.re\$

TCH: no,\_\$\_TF2.b\$ crayon pink no\_\$\_TF2.b.S2\$

CH: red crayon\_\$\_F2.b.re\$

TCH: red crayon,\_\$\_TF2.a\$ very good\_\$\_TF2.a.S2\$ Laura,\_\$\_TR1\$ and what's this?\_\$\_TH3.bo\$ ((shows a picture))

CH: umbrella\_\$\_H3.re.bo\$

CH: [umbrella]\_\$\_H3.re.bo.re.d\$

TCH: [umbrella]\_\$\_TF2.a\$ Is the umbrella for a cloudy day?\_\$\_TH1.bo\$((points to the cloudy picture hanged in the class))

CH: nooo\_\$\_H1.re.bo\$

TCH: no.\_\$\_TF2.a\$ ((shows the umbrella card again)) For a ...?\_\$\_TRP2\$

CH: umbrella\_\$\_RP2.re\$

TCH: and [what's this?\_]\_\$\_TH3.bo\$ ((points to a rainy card hanged in the class))

CH: [a cloudy]\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: no,\_\$\_TF2.b\$ well cloudy but ..\_\$\_TRP2\$ ((points again))

CH: umbrella\_\$\_RP2.re\$

CH: um brella\_\$\_RP2.re.d\$

TCH: not cloudy,\_\$\_TF2.b\$ what's this?...\_\$\_TH3.bo\$ When it rains,\_\$\_TF4\$ it's a ..\_\$\_TRP2\$

CH: rainy, rainy day\_\$\_RP2.re\$

TCH: rainy, rainy day,\_\$\_TF2.a\$ ok, rainy day,\_\$\_TF2.a.S2\$ This is a ..\_\$\_TRP2\$ ((points to a picture))

CH: [%L1 Yo no me acuerdo L1%]\_\$\_RP2.re1\$



CH: [sunny day]\_SRP2.re2\$

CH: [cloudy, cloudy]\_SRP2.re3\$

TCH: cloudy there?\_TF2.b\$

CH: [sunny]\_F2.b.re1\$

CH: [sunny]\_F2.b.re2\$

CH: sunny, sunny day\_F2.b.re.d\$

TCH: And this one?\_TH3.bo\$ ((points to a picture)) That one is when the wind\_TF4\$ ((hand gestures for windy))

CH: wind, wind\_F4.re1\$

CH: windy day\_F4.re2\$ ((chair noises))

TCH: windy day,\_TF2.a\$ very good,\_TF2.a.S2\$ [now]\_TS1\$ sshhh!\_TR2\$

CH: [windy day]\_F2.a.re.d\$ (WHISTLINGS)

TCH: now,\_TS1\$ I'm going to put all these objects in... sshhh!\_TR2\$ ((very noisy)) this here, \_\$TInfP\$ the objects,\_TS1\$ yeah?\_THP2\$ Ok,\_TS1\$ the flashcards\_\$TInfP\$ and where are colours?\_TH3\$ [And the colours...\_]\_TInfP\$

CH: [me, me, me, me]\_R1\$

TCH: I'm going to put the colours... sshhh!\_TR2\$ on the table,\_TInfP\$ all right?\_THP2\$ The colours,\_TInfP\$.S2\$

CH: [me, me, me, me]\_R1\$

TCH: [sshhh!]\_TR2\$ and now,\_TS1\$ [mmm Guillermo,\_TR1\$ please come here]\_TR3\$

CH: [me, me, me]\_R1\$

TCH: sshhh!,\_TR2\$ ok,\_TS1\$ wait\_TR3\$ [Guillermo]\_TR1\$

CH: [me, me, me]\_R1\$

TCH: Guillermo\_TR1\$ you are the teacher,\_TR5\$ all right?\_THP2\$ And you say, for example\_\$TInfP\$ er, sit down\_TR2\$ Rosa\_TR1\$ please

CH: %L1 Que no veo L1%\_P5\$

TCH: Guillermo is going to say, ehh, Alejandro please, you say Alejandro.. can you give me a blue pencil?\_TInfP\$ Alejandro, come here blue with blue, takes blue goes there looks for pencils and puts them in the blackboard,\_TInfP\$ all right?\_THP2\$ And you say, blue pencil,\_TInfP\$ all right?\_THP2\$ Come on\_TR3\$ Guillermo!\_TR1\$ ((tch does an example))

CH: [%L1 Que no veo L1%]\_P5.S2\$

TCH: Alejandro, can you give me..?\_TRP2\$

CH: can you give me ..?\_SRP2.re\$

TCH: what?\_TRP2\$

CH: %L1 ¿ya? ¡Si estás ahí! L1%\_P5\$

TCH: come on,\_\$TF5\$ can you give me, what?\_\$TRP2.S2\$ Blue pencil, red door, yellow [window]\_\$TF4\$

CH: [purple] window\_\$F4.re\$

TCH: purple window,\_\$TF4.re.c\$ come on!\_\$TR3\$

CH: %L1 ¿a dónde voy? L1%\_\$H3\$

TCH: look for the window there\_\$TH3.re\$ ((points to the flashcards))

CH: %L1 ¡ahííí! L1%\_\$Inf1\$ ((child points))

TCH: shhh!\_\$TR2\$

CH: % L1 ¡se te acaba el tiempo L1%\_\$R6\$, [%L1] se acaba el tiempo! L1%\_\$R6.S2\$]

TCH: where's the window?\_\$TH3.bo\$ Where's the window?\_\$TH3.bo.S2\$ No, this is the,\_\$TF2.b\$ [is this a window?\_]\_\$TH1.bo\$

CH: [nooo!\_]\_\$H1.re.bo\$

TCH: [no]\_\$TF2.a\$ window,\_\$TS1\$ come on,\_\$TF5\$ look for the window\_\$TR3\$

CH: %L1 ¡Que se te acaba el tiempo Alex! L1%\_\$R6\$

TCH: [shhh!\_]\_\$TR2\$

CH: [% L1 Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis L1%]\_\$R6\$

TCH: [%L1 En inglés L1%]\_\$TF2.b\$

CH: one, two, three, [four, five, six]\_\$F2.b.re\$

TCH: [ok now,\_\$TS1\$ let it there\_\$TR3\$] and say.. come on\_\$TF5\$ ((two clappings)) and the colour?\_\$TR3\$ The colour?\_\$TR3.S2\$

CH: %L1 ¡Que lo pongas! L1%\_\$R3\$

TCH: and now,\_\$TS1\$ what's this?\_\$TH3.bo\$

CH: yellow\_\$H3.re.bo\$

TCH: come on,\_\$TF5\$ aloud,\_\$TF5.S2\$ what's this?\_\$TH3.bo\$.. blue door?\_\$TH1.bo\$..blue door?\_\$TH1.bo.S2\$

CH: nooo\_\$H1.re.bo\$

CH: purple\_\$H3.re.bo\$

TCH: [blue pencil]\_\$TInf1\$

CH: [purple]\_\$H3.re.bo.re.d\$

CH: no, purple\_\$TR8\$

TCH: purple, what?\_\$TRP2\$

CH: purple window\_\$RP2.re\$

TCH: purple window,\_\$TF2.a\$ very good,\_\$TF2.a.S2\$ Andrea.\_\$TR1\$ Purple window.\_\$TF2.a.S2\$ thank you.\_\$TIn3\$ Alejandro.\_\$TR1\$ sit down, please\_\$TR3\$

CH: me, me, me, me, me, me\_\$R1\$

TCH: shhh!\_\$TR2\$ No, don't tell me,\_\$TR3\$ tell Guillermo\_\$TR3\$ I'm not going to say anything.\_\$TP2\$ Guillermo.\_\$TR1\$ come on!\_\$TF5\$

CH: Javier\_\$R1\$ %L1 ¿Qué tal estamos? L1%\_\$H3\$

TCH: shhh!\_\$TR2\$ Sit down,\_\$TR3\$ come on,\_\$TF5\$ can you give me...?\_\$TRP2\$

CH: red pencil blackboard\_\$RP2.re\$

TCH: sorry?\_\$TF2.b\$ sorry?\_\$TF2.b.S2\$

CH: red.. pencil\_\$F2.b.re\$

TCH: red pencil,\_\$TF2.a\$ red,\_\$TF2.a.S2\$ very good,\_\$TF2.a.S2\$ now look for the pencil,\_\$TR3\$ pencil, pencil, give me this one\_\$TR3\$ ((tch helps him))

CH: %L1 ¡Que se acaba el tiempo! L1%\_\$R6\$

CH: [one, two, three, four, five, six, seven]\_\$R6\$

TCH: [ok\_\$TS1\$ shhh!\_\$TR2\$] now listen to Javi\_\$TR1\$ red pencil,\_\$TF2.a\$ very good!\_\$TF2.a.S2\$ Thank you\_\$TIn3\$

CH: [me, me, me, me]\_\$R1\$

TCH: [Guillermo\_\$TR1\$ sit down]\_\$TR3\$

CH: %L1 Tú ya has salido L1%\_\$P5\$ [Alejandro]\_\$R1\$

TCH: [Guillermo] ..\_\$TR1\$ Sit down!\_\$TR3\$

CH: %L1 no quiero, quiero seguir siendo profesor L1%\_\$I1\$

TCH: no, no %L1 profesor L1%,\$\_TF2.b\$ what?\_\$TF2.b.S2\$

CH: teacher\_\$F2.b.S2.re\$

CH: [meee!\_]\_\$R1\$

CH: [meee!\_]\_\$R1\$

TCH: now, Jesús!\_\$TR5\$

CH: me, me, me!\_\$R1\$

TCH: shhh!\_\$TR2\$ ((jaleo, protestan))

CH: Guille,\_\$R1\$ me\_\$R1\$

TCH: come on Jesús!\_\$TF5\$ Tell, can you give me..?\_\$TRP2\$ Borja, can you give me...?\_\$TRP2.S2\$

CH: can you give me?\_\$RP2.re\$ ((chair noises))

TCH: a what?...\_\$TRP2\$ come on\_\$TF5\$

CH: %L1 ¿a ver? L1%\_ \$I1\$

CH: the blue?\_ \$RP2.re\$

TCH: blue what?\_ \$TRP2\$ Sh! sh!\_ \$TR2\$ Blue what?\_ \$TRP2.S2\$  
Blue..pencil? blue window?, blue..?\_ \$TF4\$

CH: window\_ \$F4.re\$

TCH: blue window,\_ \$TF4.re.c\$ come on.\_ \$TR3\$

CH: [%L1 no entiendo L1%]\_ \$P1\$

TCH: no, window's there\_ \$TF2.b\$ no, so another one,\_ \$TR3\$ no window\_ \$TR3.S2\$

CH: %L1 otra L1%\_ \$ \$R3\$

TCH: no window, no pencil,\_ \$TS1\$ another one\_ \$TR3\$ ((chair noises))

CH: %L1 ¿cuál entonces? L1%\_ \$H3\$

TCH: you've got many here,\_ \$TH3.re\$ you've got many\_ \$TH3.S2\$

CH: black!\_ \$I1\$

TCH: black what?\_ \$TRP2\$ ((chair noises))

CH: [%L1 seño, L1%\_ \$R1\$ %L1 mírale la pizarra L1%\_ \$P5\$]

TCH: [shhh!\_ \$TR2\$ %L1 la L1% what?\_ \$TF2.b\$]

CH: blackboard\_ \$F2.b.re\$

TCH: what's this?\_ \$TH3.bo\$

CH: blackboard\_ \$H3.re.bo\$

CH: [blackboard]\_ \$H3.re.bo.re.d\$

TCH: [come on,\_ \$TF5\$ oh, oh] Jesús\_ \$TR1\$ I think you're not a good teacher\_ \$TP1\$

CH: me, me!\_ \$R1\$

TCH: sit down\_ \$TR3\$ mmm [Borja\_ \$TR1\$ sit down\_ \$TR3\$], er Sara, come on!\_ \$TR5\$

CH: [me, me, me]\_ \$R1\$

CH: %L1 jopé siempre L1%\_ \$P5\$

CH: %L1 yo quiero L1%\_ \$I1\$

TCH: Sara,\_ \$TR1\$ say the colour,\_ \$TR3\$ the colour and object,\_ \$TR3.S2\$ ok?\_ \$THP2\$

CH: me, me, me, me, me\_ \$R1\$

TCH: Andrea\_ \$R1\$

CH: [%L1 yo quiero salir L1%]\_ \$I1\$

TCH: [shhh!\_ \$TR2\$ Say: ] can you give me? And then the colour and the object\_ \$TR3\$

CH: yellow..scissors\_\$I1\$

TCH: yellow scissors,\_\$TF2.a\$ very good,\_\$TF2.a.S2\$ yellow come on!\_\$TR3\$ Come on Andrea!\_\$TR3.S2\$ ((tch's clapping))

CH: one, two, three, four, five, six, seven, nine, ten\_\$R6\$

CH: %L1 cero L1%\_\$R6\$

CH: one, two, three, four, five, six, seven, nine, ten!\_\$R6\$

TCH: the scissors and the colour, come on\_\$TF5\$ ((chair noises))

CH: ah!\_\$P7\$

TCH: shhh!\_\$TR2\$

CH: yellow scissors\_\$Inf1\$ ((child takes the flashcard))

TCH: ok,\_\$TF2.a\$ yellow scissors,\_\$TF2.a.S2\$ very good,\_\$TF2.a.S2\$ Come on,\_\$TR3\$ Sara!\_\$TR1\$ Choose another one!\_\$TR3.S2\$

CH: [%L1 a mí, a mí, a mí, a mí, a mí L1%]\_\$R1\$

TCH: [sh sh!\_]\_\$TR2\$

CH: Guillermo\_\$R1\$

CH: %L1 ¡Bien! L1%\_\$P1\$

TCH: come on,\_\$TR3\$ Guillermo.\_\$TR1\$ Can you give me?\_\$TRP2\$

CH: brown?\_\$RP2.re\$

TCH: brown what?\_\$TRP2\$

CH: door\_\$RP2.re\$

TCH: door, ok,\_\$TF2.a\$ brown door\_\$TF2.a.S2\$

CH: %L1 primero el color! L1%\_\$R8\$

TCH: yes, what's happened?\_\$TS1\$ Is this a door brown?\_\$TF2.b\$ A what?\_\$TRP2\$ ((face waiting for an answer))

CH: brown door\_\$RP2.re\$

TCH: brown door,\_\$TF2.a\$ very good,\_\$TF2.a.S2\$ thank you\_\$TIn3\$ Guillermo\_\$TR1\$ shhh!\_\$TR2\$ Ok Sara,\_\$TR1\$ sit down,\_\$TR3\$ [now]\_\$TS1\$

CH: [me, me, me, me]\_\$R1\$

TCH: shhh!\_\$TR2\$ emmm.. Alba please,\_\$TR1\$ come here\_\$TR3\$

CH: %L1 jopé ¡qué morro siempre a las chicas! L1%\_\$P5\$

TCH: shhh!\_\$TR2\$ Can you tell me what's this?\_\$TH3.bo\$ What's this?\_\$TH3.bo.S2\$

CH: %L1 ¡ala! Parece L1%\_\$H3.re.bo\$

TCH: is this a blue pencil?\_\$TH1.bo\$

CH: no, no\_\$H1.re.bo\$

TCH: no,\$TF2.a\$ what's this?\_\$TH3.bo\$ ((chair noises))

CH: window\_\$H3.re.bo\$

TCH: window\_\$TF2.a\$ and, what colour?\_\$TH3.bo\$

CH: window blue\_\$H3.re.bo\$

TCH: shhh, listen\_\$TR2\$ Blue?\_\$TRP2\$

CH: blue\_\$RP2.re1\$

CH: [window purple]\_\$RP2.re2\$

TCH: [this is a blue window]\_\$TInf1\$ ((shows a picture of the window)) but, what's this?\_\$TH3.bo\$  
((shows a picture of the colour))

CH: purple window\_\$H3.re.bo\$

CH: [purple window]\_\$H3.re.bo.re.d\$

TCH: [purple window]\_\$TF2.a\$ ok Alba?\_\$THP2\$

CH: [me, me, me, me]\_\$R1\$

TCH: [shhh!]\_\$TR2\$ what's this?\_\$TH3.bo\$ ((shows a picture))

CH: scissors!\_\$H3.re.bo\$

TCH: what colour?\_\$TH3.bo\$

CH: yellow\_\$H3.re.bo\$

TCH: yellow?\_\$TF2.b\$

CH: blue\_\$F2.b.re\$

TCH: blue scissors\_\$TF2.a\$ but, if I put that ?\_\$TH3.bo\$ ((places a yellow card before the scissors))

CH: yellow scissors\_\$H3.re.bo\$

TCH: please let her answer\_\$TR2\$ ((chair noises)) Yellow scissors,\$TF2.a\$ and.. now this one,\$TS1\$ what's this?\_\$TH3.bo\$ ((shows two pictures red and door))

CH: door\_\$H3.re.bo\$ ((chair noises))

TCH: door,\$TF2.a\$ what colour?\_\$TH3.bo\$

CH: blue\_\$H3.re1.bo\$

CH: %L1 blanco L1%\_\$H3.re2.bo\$

TCH: so blue..?\_\$TRP2\$

CH: [yellow]\_\$RP2.re1\$

CH: [%L1 o blanco L1%]\_\$RP2.re2\$

TCH: blue door,\_\$TF3\$ if I do this?\_\$TH3.bo\$ ((red card before the door))

CH: [red]\_\$H3.re.bo\$

CH: %L1 [no se lo] no digáis, no digáis nada L1%\_\$R2\$

TCH: shhh!\_\$TR2\$ Let Alba,\_\$TR2.S2\$ what's this\_\$TH3.bo\$ Alba?\_\$TR1\$

CH: red\_\$H3.re.bo\$

CH: red?\_\$H5\$

TCH: don't listen to them,\_\$TR3\$ you [just] ((hand gestures))

CH: [brown]\_\$H3.re.bo\$

TCH: answer\_\$TR3\$

CH: brown\_\$H3.re.bo.re.d\$

TCH: brown what?\_\$TRP2\$

CH: brown door\_\$RP2.re\$

TCH: brown door\_\$TF2.a\$ and if I do this,\_\$TS1\$ is this all right or not?\_\$TH2.bo\$ ((changes pictures position))

CH: brown\_\$H2.re1.bo\$

CH: no\_\$H2.re2.bo\$

CH: door, door brown\_\$H2.re3.bo\$

TCH: door brown?\_\$TS1\$ yes or not?\_\$TH2.bo

CH: [yellow]\_\$H2.re.bo\$

CH: [%L1 está al revés L1%]\_\$R8\$

TCH: yes, it's brown door,\_\$TF2.a\$ all right,\_\$TS1\$ sit down\_\$TR3\$ everybody\_\$TR1\$

CH: %L1 yo L1%\_\$R1\$ me, me, me, me\_\$R1\$

TCH: me, me, no, not me, me, you just...\_\$TR1.re\$ well,\_\$TS1\$ ok ok we let the colour there and now we need the blackboard,\_\$TInfP\$ we need the blackboard,\_\$TInfP.S2\$ I'm going to clean the blackboard\_\$TP2\$

CH: bye, bye\_\$In1\$ ((there's a boy going home))

TCH: ((she's cleaning the blackboard)) what's this?\_\$TH3.bo\$((shows a picture))

CH: father!\_\$H3.re.bo\$

TCH: father,\_\$TF2.a\$ very good\_\$TF2.a.S2\$

CH: %L1 pone father L1%\_\$Inf1\$

TCH: ah! And this,\_\$TS1\$ what's this?\_\$TH3.bo\$ ((shows a picture)) ((chair noises))

CH: cat\_\$H3.re.bo\$

CH: cat\_\$H3.re.bo.re.d\$

TCH: cat\_\$TF2.a\$ and is she a grandmother?\_\$TH1.bo\$ ((shows a picture))

CH: no\_\$H1.re.bo\$ mother!\_\$Inf1\$

TCH: a mother\_\$TF2.a\$ very good\_\$TF2.a.S2\$ and this?\_\$TS1\$ Who are they?\_\$TH3.bo\$ ((shows a picture))

CH: [sister]\_\$H3.re1.bo\$

CH: [brother]\_\$H3.re2.bo\$

TCH: this is the sister\_\$TF2.a\$ and this is...?\_\$TRP2\$

CH: [brother]\_\$RP2.re1\$

CH: [sister]\_\$RP2.re2\$

TCH: and how many brothers are there?\_\$TH3.bo\$ How many?\_\$TH3.bo.S2\$

CH: two\_\$H3.re.bo\$

TCH: two brothers\_\$TF2.a\$ and how many sisters?\_\$TH3.bo\$

CH: one\_\$H3.re.bo\$

TCH: one\_\$TF2.a\$ very good\_\$TF2.a.S2\$ Javier\_\$TR1\$ and what colour is the father?\_\$TH3.bo\$

CH: [brown]\_\$H3.re1.bo\$

CH: [orange]\_\$H3.re2.bo\$

TCH: orange\_\$TF2.a\$ very good\_\$TF2.a.S2\$ Guillermo\_\$TR1\$ and what colour is the mother?\_\$TH3.bo\$

CH: blue, blue\_\$H3.re.bo\$

TCH: yes blue\_\$TF2.a\$ yes blue\_\$TF2.a.S2\$ and, what colour are the two [brothers?\_]\_\$TH3.bo\$

CH: [%L1 blanco L1%]\_\$H3.re.bo\$

TCH: the brothers?\_\$TF2.b\$

CH: eh, orange y black\_\$F2.b.re1\$

CH: %L1 blanco L1%\_\$F2.b.re2\$

TCH: orange and black\_\$TF2.a\$ very good\_\$TF2.a.S2\$ How are they?\_\$TH3.bo\$ Are they sad, scared, happy?\_\$TH2.bo\$

CH: happy!\_\$H2.re.bo\$

TCH: happy\_\$TF2.a\$ and how are they?\_\$TH3.bo\$ Big, small, medium?\_\$TH2.bo\$

CH: medium\_\$H2.re1.bo\$

TCH: yes, medium\_\$TF2.a\$

CH: small and medium and big\_\$H2.re2.bo\$



TCH: who is big?\_\$\_TH3.bo\$

CH: small mother and\_\$\_H3.re.bo\$

CH: small, medium and big\_\$\_H3.re2.bo.S2\$

TCH: so, who is small?\_\$\_TH3.bo\$

CH: %L1 el osito L1%\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: el what?\_\$\_TF2.b\$

CH: los cat ... los cat small\_\$\_F2.b.re\$

TCH: small cats\_\$\_TF3\$ and, and father and mother,\_\$\_TS1\$ how are they?\_\$\_TH3.bo\$

CH: big\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: big,\_\$\_TF2.a\$ big father and big mother,\_\$\_TF2.a.S2\$ all right\_\$\_TS1\$ so they are sad..\_\$\_TInf1\$ they are [sad]\_\$\_TInf1.S2\$

CH: [no, no]\_\$\_R8\$

TCH: no,\_\$\_TR8.re.c\$ how are they\_\$\_TH3.bo\$ Guillermo?\_\$\_TR1\$

CH: happy\_\$\_H3.re.bo\$

CH: happy\_\$\_H3.re.bo.re.d\$

TCH: thank you,\_\$\_TR2\$ Guillermo\_\$\_TR1\$ ((Ironically. He's not Guillermo))

CH: happy, happy\_\$\_H3.re.bo.re.d\$

TCH: thank you,\_\$\_TR2\$ Guillermo,\_\$\_TR1\$ how are they?\_\$\_TH3.bo\$ ((ironocally again))

CH: %L1 que yo L1%

CH: happy\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: happy\_\$\_TF2.a\$ all right\_\$\_TS1\$ Paula\_\$\_TR1\$ ((chair noises)) What's the name of that animal?\_\$\_TH3.bo\$ The blue one\_\$\_TS1\$ What's this?\_\$\_TH3.bo.S2\$ ((shows a picture to Paula)) ((table noises))

CH: elephant\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: thank you\_\$\_TR2\$ Paula,\_\$\_TR1\$ I'm asking Paula,\_\$\_TR2.S2\$ come on\_\$\_TF5\$ Paula\_\$\_TR1\$ ((ironically))

CH: elephant\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: elephant,\_\$\_TF2.a\$ is a big elephant, small elephant, a beautiful elephant, an ugly elephant, is he angry?\_\$\_TH2.bo\$ How is he?\_\$\_TH3.bo\$((chair noises))

CH: happy\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: oh, let Paula answer please\_\$\_TR2\$ ((table noises))

CH: happy\_\$\_H3.re.bo\$

TCH: happy elephant,\_\$\_TF2.a\$ is he big or small?\_\$\_TH2.bo\$

CH: big\_\$H2.re.bo\$

TCH: big?\_\$\_TF2.b\$

CH: medium, medium\_\$F2.b.re\$

TCH: how is the mother?\_\$\_TH3.bo\$ ((shows a picture))

CH: big\_\$H3.re.bo\$

TCH: <X...X >

CH: %L1 está en la jaula L1%\_\$\_Inf1\$

TCH: yes it's a jail\_\$\_TF3\$ and, she's happy or sad?\_\$\_TH2.bo\$

CH: happy\_\$H2.re1.bo\$

CH: sad\_\$H2.re2.bo\$

TCH: sad,\_\$\_TF2.a\$ she's sad.\_\$\_TF2.a.S2\$ And Dumbo,\_\$\_TS1\$ how is Dumbo?\_\$\_TH3.bo\$

CH: happy\_\$H3.re.bo\$

TCH: happy,\_\$\_TF2.a\$ very good,\_\$\_TF2.a.S2\$ is he scared or not?\_\$\_TH2.bo\$

CH: nooo\_\$H2.re.bo\$

TCH: no?\_\$\_TF2.b\$ Yes, when he, yes, when he wants to fly...\_\$\_TF2.b.S2\$ ((shows a picture))

CH: %L1 ¡está volando! L1%\_\$\_Inf3\$

TCH: yes \_\$\_TInf1.re.c\$

CH: %L1 con las orejas L1%\_\$\_Inf3\$

TCH: with no, with...?\_\$\_TF2.b\$

CH: ears\_\$F2.b.re\$

TCH: ears,\_\$\_TF2.a\$ very good,\_\$\_TF2.a.S2\$ With ears, he flies\_\$\_TF2.a.S2\$ ((chair noises)) Big or small ears?\_\$\_TH2.bo\$

CH: big!\_\$H2.re.bo\$

TCH: big, yes,\_\$\_TF2.a\$ and the nose?\_\$\_TS1\$ How is the nose?\_\$\_TH3.bo\$

CH: big\_\$H3.re.bo\$

TCH: big what?\_\$\_TRP2\$

CH: big\_\$RP2.re\$

TCH: big...?\_\$\_TRP2\$

CH: nose!\_\$RP2.re\$

TCH: nose,\_\$\_TF2.a\$ All right,\_\$\_TF2.a.S2\$ Big nose, big ears\_\$\_TS1\$ and what about the legs?\_\$\_TH3.bo\$

CH: medium\_\$H3.re.bo\$

TCH: medium legs\_\$TF2.a\$ Ok\_\$TF2.a.S2\$ and about the hat?\_\$TH3.bo\$

CH: [%L1 ¿el gorro? L1%]\_H5\$

TCH: [what about the hat?\_]\_TH5.re\$ Big, medium, small\_\$TF4\$

CH: small!\_F4.re\$

TCH: small what?\_TRP2\$

CH: %L1 porque ahí está el ratón L1%\_Inf6\$

TCH: ratón, how do you say ratón?\_\$TH3.bo\$

CH: eh...mouse!\_H3.re1.bo\$

TCH: [very good,\_TF2.a\$ mouse\_\$TF2.a.S2\$]

CH: [Mickey Mouse]\_H3.re2.bo\$

CH: Mickey Mouse,\_TF2.a\$ very good,\_TF2.a.S2\$ Minnie Mouse, Mickey Mouse, all right\_\$Tin4\$

CH: me, me\_\$R1\$

TCH: Miriam,\_STR1\$ stand up,\_STR3\$ all right come [here\_\$STR3\$ sh!\_\$STR2\$] Miriam\_\$STR1\$ what colour is that rabbit?..\_TH3.bo\$ ((tch points to a card))

CH: [me, me]\_R1\$

TCH: what colour is the rabbit?\_\$TH3.bo.S2\$

CH: red\_\$H3.re.bo\$

TCH: thank you Guillermo\_\$TR2\$

CH: red, red, red\_\$H3.re.bo.re.d\$

CH: red\_\$H3.re.bo.re.d\$

TCH: red ok\_\$TF2.a\$ sh!\_\$STR2\$ and the other one?\_\$TH3.bo\$

CH: red, blue, yellow\_\$H3.re1.bo\$

CH: yellow, blue\_\$H3.re2.bo\$

CH: blue\_\$H3.re3.bo\$

TCH: blue,\_TF2.a\$ and the other one?\_\$TH3.bo\$

CH: yellow\_\$H3.re.bo\$

TCH: oh, let her speak please!\_\$STR2\$ Don't speak!\_\$TR2.S2\$ And that one?\_\$TH3.bo\$

CH: green\_\$H3.re.bo\$

CH: green\_\$H3.re.bo.re.d\$

TCH: and the other one?\_\$TH3.bo\$

CH: pink\_\$H3.re.bo\$

TCH: pink\_\$TF2.a\$ all right\_\$TF2.a.S2\$ thank you\_\$TIn3\$

CH: me, me, me, me\_\$R1\$

CH: %L1 el último siempre L1%\_\$P5\$

CH: me, me, me, me\_\$R1\$

CH: [%L1 seño L1%\_\$R1\$ %L1 el mío es el último siempre\_\$P5.S2\$ L1%]

TCH: [now\_\$TS1\$ let me see, let me see\_\$TS1\$] what's this?\_\$TH3.bo\$ Sh!\_\$TR2\$ What's this?\_\$TH3.bo.S2\$

CH: ah! %L1 yo lo sé, L1%\_\$P6\$ %L1 un culo, L1%\_\$H3.re.bo\$ %L1 es un culo, L1%\_\$H3.re.bo.S2\$ [%L1 una caja de culo L1%\_\$H3.re.bo.S2\$ ]

TCH: [what's this?\_]\_\$TH3.bo.S2\$ what's this?\_\$TH3.bo.S2\$ ((chair noise))

CH: square\_\$H3.re.bo\$

TCH: square\_\$TF2.a\$ very good\_\$TF2.a.S2\$ and this?\_\$TH3.bo\$

CH: triangle\_\$H3.re.bo\$

TCH: triangle\_\$TF2.a\$

CH: house\_\$Inf1\$

TCH: [house]\_\$TF2.a\$

CH: [house]\_\$Inf1.re.d\$

TCH: big or small house?\_\$TH2\$

CH: big\_\$H2.re\$

CH: big\_\$H2.re.d\$

TCH: come on, tell me\_\$TF5\$ how many windows?\_\$TH3\$ ((table noise))

CH: big big\_\$H3.re\$

TCH: how many windows?\_\$TF2.b\$ one, two, three?\_\$TF4\$ How many?\_\$TF2.b.S2\$

CH: [two, two]\_\$F2.b.re1\$

CH: [one]\_\$F2.b.re2\$

TCH: two what?\_\$TRP2\$

CH: two windows\_\$RP2.re\$

TCH: ok\_\$TF1\$ ((tch draws them on the blackboard))

CH: no!\_\$RP2.re.b\$ Four, four [four]\_\$RP2.re.b.S2\$

TCH: [ah! No, no] she said two\_\$TRP2.re.b.S2.re.b\$ and two\_\$TS1\$ Now what more?\_\$TH3\$

CH: %L1 una <X....X>L1%\_\$H3.re1\$

CH: one door!\_\$H3.re2\$

TCH: one door\_\$TF1\$ ((tch draws it))

CH: %L1 y L1% three %L1 chimeneas L1%\_R3\$

TCH: three what?\_TF2.b\$

CH: %L1 chimeneas L1%\_F2.b.re1\$

CH: one chimney!\_F2.b.re2\$ (LAUGHS) ((tch draws it))

TCH: one chimney one,\_TF1\$

CH: no!\_P5\$ (SHOUTS)

TCH: sh!\_TR2\$ One chimney,\_TS1\$ and what more?\_TH3\$

CH: %L1 el humo L1%\_H3.re\$

TCH: yes, the smoke?\_TF3\$ Ok\_\$TF1\$ ((tch draws it))

CH: [one, two, two, two, two]\_R3\$

CH: [two two!]\_R3\$

TCH: two?\_TH5\$ There's one chimney,\_TS1\$ so, another chimney?\_TH5.S2\$

CH: yes,\_H5.re\$ %L1 parece [una nube el humo L1%]\_P1\$

TCH: ok,\_TS1\$ so beautiful or ugly?\_TH2\$

CH: [beautiful]\_H2.re1\$

CH: [ugly]\_H2.re2\$

TCH: ugly?\_TH5\$

CH: uagh!\_H5.re1\$

CH: beautiful!\_H5.re2\$

TCH: beautiful house!\_TH5.re2.a\$

CH: [%L1 no porque yo quería <X X> L1%]\_H5.re2.b\$

CH: %L1 <X X> [nubes] L1%

TCH: [sh!]\_TR2\$ sorry?\_TH4\$

CH: er door\_\$R3\$

TCH: doors more doors,\_TR3.re.c\$ one two three?\_TH2\$

CH: [three!]\_H2.re1\$

CH:[%L1 una! L1%]\_H2.re2\$

TCH: three doors\_\$TF1\$

CH: %L1 no yo quería..diez L1%\_H2.re1.b\$

TCH: how many?\_TF2.b\$

CH: %L1 diez L1%\_F2.b.re\$

CH: one door, one door\_F2.b.re.b\$

TCH: how many?\_TF2.b.S2\$ One two three four five six seven eight nine?\_TRP2\$

CH: ten\_RP2.re\$

TCH: ten doors,\_TRP2.re.c\$ ten doors?!\_TP7\$

CH: %L1 yo quiero leven, leven, leven, leven, leven L1%\_I1\$

TCH: leven?\_TF2.b\$ eleven\_TF3\$

CH: eleven\_F3.re\$

TCH: eleven,\_TF3.re.c\$ ok so\_TS1\$ one two three four,\_TInf1\$  
come on count\_TR3\$

CH: five six seven eight nine ten, er ele\_R3.re\$

TCH: eleven doors!\_TP7\$ (LAUGHES) and windows\_TS1\$ how many [windows?\_TH3\$

CH: [four!\_H3.re\$

TCH: four?\_TH5\$

CH: no\_H5.re\$

TCH: one two\_TInf1\$

CH: no nine\_H3.re.b\$

TCH: [three four\_TInf1\$

CH: [nine nine nine\_H3.re.b.S2\$

TCH: [[nine?\_TH5\$ Four five\_TInf1\$]]((she continues drawing))

CH: [[%L1 ¡qué feas! L1%\_P1\$]]

TCH: six\_TInf1\$

CH: seven eight nine [ten\_]Inf1\$

TCH: [nine nine\_TF3\$ he said nine,\_TF3.S2\$ he said  
nine\_TF3.S2\$ ok?\_TIn4\$ ((she stops drawing))

CH: %L1 <X habitación X> L1%

TCH: sh!\_TR2\$ All right,\_TS1\$ now [I clean the blackboard\_]TP3\$  
((tch's cleaning the blackboard))

CH: [nooo!\_]P5\$

TCH: and now we're going to draw a monster\_TInfP\$

CH: %L1 ¡viva viva! L1%\_P1\$

CH: %L1 con diez cabezas L1%\_I1\$

TCH: in English,\_TF2.b\$ how many?\_TH3.bo\$

CH: %L1 ¡yo yo yo! L1%\_R1\$

CH: %L1 ¡yo! L1%\_R1\$

TCH: tell me\_STR3\$ how many legs, eyes, noses ...\_TF4\$ come on!\_STR3.S2\$ How many?\_TH3\$

CH: %L1 ¡yo! L1%\_R1\$

TCH: you\_STR1\$

CH: er [%L1 diez L1%\_H3.re1\$

CH: [three\_]H3.re2\$

CH: %L1 diez L1%\_H3.re1.S2\$

TCH: no no no, in English,\_TF2.b\$ why are you speaking in Spanish?\_STR2\$

CH: one two three\_F2.b.re\$

TCH: three...?\_TRP2\$ Three what?\_TRP2.S2\$

CH: ears\_RP2.re\$ ((noise))

TCH: three ears!\_TRP2.re.c\$ Three ears, but where?\_TH3\$ One ear, one, two and three ears\_STInf1\$ ((tch draws them))

CH: me me me me me\_R1\$

TCH: Andrea\_STR1\$

CH: three...?





## **APÉNDICE VII**

### **EXTRACTOS TRANSCRITOS DEL *CORPUS CHILDES* Y DEL *UAM-CORPUS***

## APÉNDICE VII: EXTRACTOS TRANSCRITOS DEL *CORPUS CHILDES* Y DEL *UAM-CORPUS*

VII.1. CONTEXTO NATIVO ( <i>CHILDES CORPUS</i> ).....	5
VII.1.1. Contexto nativo S1 (chil提高/eng/gathburn/21).....	5
VII.1.2. Contexto nativo S2 (chil提高/eng/gathburn/52).....	9
VII.1.3. Contexto nativo S5 (chil提高/eng/gathburn/81).....	12
VII.2. CONTEXTO DE INMERSIÓN TOTAL EN INGLÉS ( <i>UAM-CORPUS</i> ).....	20
VII.2.1. Grupo RC-A .....	20
VII.2.1.1. RC-A/S1 .....	20
VII.2.1.2. RC-A/S2 .....	29
VII.2.1.3. RC-A/S3 .....	30
VII.2.1.4. RC-A/S4 .....	54
VII.2.1.5. RC-A/S5 .....	57
VII.2.2. Grupo RC-B.....	63
VII.2.2.1. RC-B/S1 .....	63
VII.2.2.2. RC-B/S2 .....	64
VII.2.2.3. RC-B/S3 .....	73
VII.2.2.4. RC-B/S5 .....	78
VII.3. CONTEXTO BILINGÜE ( <i>UAM-CORPUS</i> ) .....	81
VII.3.1. BK/S1.....	81
VII.3.2. BK/S2.....	83
VII.3.3. BK/S3.....	85
VII.4. CONTEXTOS DE INTRODUCCIÓN DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL ( <i>UAM-CORPUS</i> ) .....	88
VII.4.1. Colegio Privado (Profesorado No Nativo).....	88
VII.4.1.1. NC-A (grupo experimental).....	88
VII.4.1.1.1. .... NC-A/S1	88
VII.4.1.1.2. .... NC-A/S2	89
VII.4.1.1.3. .... NC-A/S3	104
VII.4.1.1.4. .... NC-A/S4	115
VII.4.1.2. NC-B (grupo de control).....	125
VII.4.1.2.1. .... NC-B/S1	125
VII.4.1.2.2. .... NC-B/S2	126
VII.4.1.2.3. .... NC-B/S3	134

VII.4.1.2.4. .... NC-B/S4	136
VII.4.2. Colegio público (profesorado nativo).....	150
VII.4.2.1. EQ/S1 .....	150
VII.4.2.2. EQ/S2 .....	151
VII.4.3. Colegio concertado (profesorado nativo).....	163
VII.4.3.1. MS/S1.....	163
VII.4.3.2. MS/S2.....	165
VII.4.3.3. MS/S3.....	167
VII.4.4. Colegio privado (profesorado nativo).....	173
VII.4.4.1. SE/S1.....	173
VII.4.4.2. SE/S2.....	177



## VII.1. CONTEXTO NATIVO (*CHILDES CORPUS*)

### VII.1.1. CONTEXTO NATIVO S1 (*CHILDES/ENG/GATHBURN/21*)

---

@Font: Win95:Courier:-13

@Begin

@Participants: ELA Elaine teacher, KAT Katie child, VID Vida child, GER Gerrold child, JAS Jason child, ALL child

@Activities: Free play with Elaine, teacher's aide

---

440 \*KAT: Elaine +...

%add: ELA+

441 \*ELA: Yes?

%add: KAT+

442 \*KAT: Look at my picture.

%add: ELA+

443 \*ELA: 0 [% does so].

444 \*ELA: That-'s very nice, Katie.

%add: KAT+

445 \*ELA: Oh, that-'s a Spider Man T+shirt.

%add: JAS+

446 \*JAS: Only xxx Spider Man in here.

%add: ELA+

447 \*ELA: What?

%add: JAS+

448 \*JAS: xxx Spider Man xxx.

%add: ELA+

449 \*GER: Where-'s his head?

%act: doing soldier puzzle

450 \*ELA: Here-'s his head.

%add: GER+

451 \*GER: Put it on.

452 \*ELA: 0 [% does so].

453 \*GER: We made a policeman.

454 \*ELA: There he is.

455 \*GER: Still got a long neck.  
456 \*ELA: Has he?  
457 \*GER: xxx.  
458 \*ELA: xxx.  
459 \*VID: The wee bits go down there.  
%act: pointing at bottom of pole.  
%add: ELA+  
460 \*ELA: For his legs?  
%act: ELA redoes soldier with thin pieces at bottom  
%add: VID+  
461 \*GER: That's how he goes.  
462 \*ELA: That's how he goes.  
463 \*GER: Jason +...  
%add: JAS+  
464 \*ELA: That's his legs.  
465 \*GER: Jason, you were wrong, because those were [!] his legs.  
%add: JAS+  
466 \*JAS: Let me see.  
%act: taking soldier from GER  
467 \*GER: Oh, boy, I'm getting in trouble for this.  
%act: looking back at first puzzle he still hasn't finished  
468 \*JAS: I know how it goes.  
469 \*ELA: He needs his legs put [=? down] at the bottom.  
%add: JAS+  
%act: GER tries putting piece of puzzle in place; doesn't fit; puzzle has  
allkinds of vehicles  
470 \*GER: How many wheels can +/.  
471 \*ELA: Try the wee ones first, Gerrold.  
%add: GER+  
472 \*VID: I'm all finished.  
%act: closing lid on tube for blocks  
473 \*ELA: The other one [/] the middle [/] the middle one [/] there.  
474 \*ELA: Try it #.

475 \*ELA: Does it go there?

%add: GER+

476 \*GER: 0 [% shakes head].

477 \*ELA: No?

%add: GER+

478 \*GER: No #.

479 \*GER: Goes on something [/] here.

%act: finding place

%add: ELA+

480 \*ELA: That-'s it.

481 \*ELA: The lorry, was it?

%add: GER+

482 \*GER: A lorry, not a [/] A lorry, not a lorry.

%exp: correcting pronunciation?

%add: ELA+

483 \*ELA: A lorry #? Not a lorry.

%add: GER+

484 \*KAT: Elaine +...

%add: ELA+

485 \*ELA: Yes?

%add: KAT+

486 \*KAT: 0 [% shows ELA bottom of felt pen has come off].

487 \*ELA: What happened there?

%act: examines it

%add: KAT+

488 \*GER: The white one-'s a bus.

%add: GER

489 \*ELA: Do you need it?

%add: KAT+

490 \*KAT: 0 [% nods].

491 \*ELA: See if there-'s another blue one.

%add: KAT+

492 \*KAT: 0 [% goes and picks up another pen].

493 \*VID: That-'s another blue one.

494 \*ELA: Another blue one, is it?

%add: VID+

495 \*ELA: What were you drawing?

496 \*ELA: Your name?

%add: KAT+

497 \*GER: There you go.

%act: has just finished his puzzle

498 \*GER: There-'s xxx with a cat in the middle.

%add: SELF

499 \*ELA: You may have pushed it in, Katie, when you were drawing.

500 \*ELA: <If you do it gently # not write too hard> [>].

%add: KAT+

501 \*GER: <Jason, you-'ve got it upside+down> [<].

%add: JAS+

502 \*GER: Jason, you-'ve got it upside+down.

%add: JAS+

503 \*KAT: Look at that one.

%exp: referring to pen she has just opened

504 \*GER: That [/] that tiny bit up [/] up [/] up there should be down here.

%add: JAS+

505 \*VID: And that tiny bit should be up there.

506 \*ELA: Is that his face?

%act: JAS leaves puzzle as is and puts hat on

507 \*JAS: That-'s how it goes.

508 \*GER: That is-'nt how it f(its) [/] That is-'nt how I got it.

509 \*GER: That one was with that one down there.

%add: JAS+

510 \*KAT: I-'ve got a big one [= pen].

511 \*JAS: Well, that-'s how it goes.

%act: GER pulls hat off, pieces bang on table

512 \*GER: It-'s like a cracker [= fire cracker?].



## VII.1.2. CONTEXTO NATIVO S2 (CHILDES/ENG/GATHBURN/S2)

---

@Font: Win95:Courier:-13

@Begin

@Participants: ELA Elaine teacher, GER Gerrold child, VID Vida child, JAS Jason child, KAT Katie child, VCG Ginny adult

@Activities: sandwiches, five-year-olds

---

1 \*ELA: Right.

2 \*ELA: Do you know what we-'re going to do?

3 \*GER: Shapes.

%act: GER talking to self through much of transcript.

%add: ELA+

4 \*ELA: Oh, shapes.

5 \*ELA: You know!

6 \*ELA: # How-'d you know?

%add: GER+

7 \*GER: (be)cause missus Steed told me.

%add: ELA+

8 \*ELA: Oh, did she[!]?

%add: GER+

9 \*ELA: All right.

10 \*ELA: So take a piece of bread each.

%act: All do so.

11 \*ELA: All right.

12 \*ELA: Pick a shape.

%act: All go to do so.

13 \*GER: Mhm # I think I know what we-'re going to do.

14 \*ELA: All right.

15 \*GER: You press the shapes down onto the # bread.

16 \*ELA: Oh, I think you-'ve done this before.

%add: GER+

17 \*GER: No, I have-'nt.

%add: ELA+

18 \*ELA: You have-'nt?

%add: GER+

19 \*JAS: I-'ve got [/] I-'ve got [/] got this.

%act: rummaging through shapes in middle of table

20 \*ELA: What are you taking?

21 \*ELA: Oh.

22 \*ELA: There-'s another.

%act: moving stray cutter to middle of table

%add: JAS+

23 \*ELA: I think we could probably xxx.

24 \*GER: I want to bash this one.

%act: pretends to karate chop his shape on top of his bread

25 \*GER: xxx xxx.

26 \*KAT: Turn it up.

%act: referring to his shape

%add: GER+

27 \*JAS: You-'ve got another tree?

%act: still searching through shapes

28 \*ELA: Tree?

29 \*ELA: I think Vida-'s got the tree.

%add: JAS+

30 \*JAS: I want a [?] tree.

%act: trying to pull tree from Vida's hands

31 \*ELA: Vida had that one, Jason.

32 \*ELA: You ca-'nt take it off Vida #.

33 \*ELA: Take something else.

34 \*ELA: There-'s a +/.

%add: JAS+

35 \*GER: Hey, how about that?

36 \*GER: That-'s another tree.

37 \*GER: That-'s a +/.

%act: finding a palm tree shape

%add: JAS+

38 \*ELA: Or there-'s an apple.

%act: finding apple

39 \*ELA: # Or a +...

%act: JAS takes apple.

%add: JAS+

40 \*ELA: There.

41 \*ELA: All right.

%act: GER lifts another cutter to look at it.

42 \*ELA: That-'s a wee +...

%act: GER drops it.

43 \*ELA: Turn it the other way, Vida.

44 \*ELA: The sharp bit goes +...

%act: shows with fingers downward

45 \*ELA: Right.

46 \*ELA: Do you know how to # do it, then?

%add: VID  
□

.....

### VII.1.3. CONTEXTO NATIVO S5 (CHILDES/ENG/GATHBURN/81)

---

@Font: Win95:Courier:-13

@Begin

@Participants: STE Steed teacher, JAS Jason child, VID Vida child, KAT Katie child, GER Gerrold child, VCG Ginny adult, UNK Unknown child

@Activities: free play, five-year olds

---

1 \*STE: Oh, yes.

2 \*STE: Hold on.

3 \*STE: I'll tell you what we'll do.

4 \*STE: Gluing here, and puzzles on this table, all right?

%act: pointing to table A then pointing to table B

5 \*GER: That's what I'm gonna do, some gluing.

6 \*STE: Let me put that +...

%act: putting box of papers on side table, to put mat on table A

7 \*STE: Wait just a second.

8 \*STE: Put that on the table.

%act: opening mat

9 \*STE: Oh, is this the right size?

10 \*STE: # Oh[?] We'll just have to be careful we do-nt get glue on # that end, Gerrold, all right?

%act: putting mat on; there is gap at GER's end

11 \*GER: It could come over to that end, could-nt it?

%act: pulling mat to his end, leaving gap at other end

12 \*STE: Yes, well, yes.

13 \*STE: That's a good idea.

%add: GER+

14 \*STE: You can [/] you [/] Are you going to do gluing Vida?

15 \*VID: 0 [= nods].

%add: VID

16 \*STE: Well sit in the # chair, then.

%act: pointing to chair on table A

%add: VID+

17 \*STE: There you are.

%act: placing pot of glue on table A

18 \*KAT: Then, you-'ll have to do a jigsaw puzzle.  
 %add: STE+  
 19 \*STE: Will[?] I have to do a jigsaw puzzle xxx, heh?  
 %add: KAT+  
 20 \*GER: We only need another one xxx to go on our feet.  
 21 \*STE: Hm?  
 %add: GER+  
 22 \*GER: To land on our feet.  
 23 \*STE: I-'ll put the bits and pieces here.  
 %act: emptying box of paper, etc., to be glued  
 24 \*STE: There-'s a <wee box here>[?].  
 %act: taking it out of big box and laying it on table  
 25 \*GER: I need that tub xxx.  
 26 \*GER: <xxx> [>].  
 %act: reaching for margarine type tub  
 27 \*STE: <Which one> [<]?  
 %act: There are two  
 %add: GER+  
 28 \*GER: xxx.  
 29 \*KAT: Please, could I have some scissors?  
 30 \*STE: Let-'s see if we have[?] # scissors.  
 %act: looking in box and finding some; hands them to KAT  
 31 \*GER: Any more?  
 32 \*STE: Yes # right here.  
 %act: handing another pair to GER  
 33 \*GER: Aha # I need +...  
 34 \*JAS: xxx.  
 35 \*VID: That[?].  
 36 \*STE: You all right, Vida?  
 %add: VID+  
 37 \*KAT: I know what one I got +...  
 38 \*KAT: It is that one.  
 %act: pointing to bike on ad page she is cutting

%add: STE+  
39 \*STE: Your bike?  
40 \*STE: <#> [>] Katie?  
%add: KAT+  
41 \*KAT: <yes> [<].  
%add: STE+  
42 \*STE: Is it?  
43 \*STE: <# Oh #> [>] +/.  
%add: KAT+  
44 \*KAT: <But # not with that> [<].  
%add: STE+  
45 \*STE: No # Oh, yes.  
46 \*STE: It's very lovely, xxx.  
%add: KAT+  
47 \*GER: Katie, you're standing, and the <glue-'s there[?]> [>].  
%act: KAT pulling side of mat up with her dress; might make glue fall over;  
48 \*KAT: 0 [= sits down].  
%add: KAT+  
49 \*VID: <That-'s what I got> [<].  
%act: pointing to picture  
50 \*STE: You got one like that, too?  
%add: VID+  
51 \*VID: But this [/] I got [/] It doesn't have that.  
%add: STE+  
52 \*STE: Your one-'s # called Princess, is-'nt it?  
53 \*STE: # Katie.  
%add: KAT+  
54 \*VID: D(o)[?] You know what it-'s[?] called <mine> [>]?  
%add: STE+  
55 \*STE: <What-'s> [<] your one called, # Vida?  
%add: VID+  
56 \*VID: Mine-'s called Bluebird.  
%add: STE+

57 \*GER: Mine-'s called Spied[?].

58 \*STE: Look.

59 \*STE: Well, that-'s like your one, then, (be)cause that-'s called Bluebird.

%add: VID+

60 \*VID: No, but it has-'nt got that.

%add: STE+

61 \*STE: Oh, it has-'nt?

62 \*STE: Is that a horn?

%add: VID+

63 \*VID: I do-'nt know.

64 \*VID: <<I ca-'nt see>[?]> [>].

%add: STE+

65 \*STE: <Looks like a horn> [<].

%add: VID+

66 \*KAT: I-'ve got Princess.

67 \*STE: And[?] you-'ve got Princess, # um, # Katie.

%add: KAT+

68 \*VID: xxx.

69 \*KAT: xxx.

70 \*STE: xxx.

71 \*GER: xxx.

72 \*GER: I-'ve got Sparky.

73 \*STE: Is that the name of your bike?

%add: GER+

74 \*GER: Ay.

%add: STE+

75 \*STE: # Katie # um, # Gerrold.

%add: GER+

76 \*STE: Sparky, that-'s a nice name.

77 \*GER: Ay, and it-'s got a <horn on it>[?].

%add: STE+

78 \*GER: It-'s just [/] It-'s just because <that was> [>] +/.

79 \*STE: <What color> [<] is your bike, Gerrold?

%add: GER+

80 \*JAS: I need the scissors[?].

81 \*GER: Blue.

%add: STE+

82 \*STE: Blue.

%add: GER+

83 \*GER: It was just my <brother-'s> [>] [/] It was my brother-'s old one.

84 \*VID: But my [/] That color-'s [/] My color-'s <that color> [>].

%add: STE+

85 \*STE: <Oh, I see> [<].

%add: GER+

86 \*GER: <And his legs> [<] were goin(g) up to his chin on that bike.

%add: STE+

%act: JAS looking or waiting for scissors

87 \*GER: There should be another pair of scissors, # Jason.

88 \*GER: Here you are.

%act: finding them, holding them up for JAS

%add: JAS+

89 \*GER: We-'ll need another mat[?] if we go on that bit.

%act: pointing to table B

90 \*STE: Hm?

%add: GER+

91 \*GER: We need a mat[?] to go on that side, too.

%add: STE+

92 \*STE: Well, # what?

93 \*STE: The other chair?

94 \*STE: Well, the other chair-'s here for anybody who wants to do a # puzzle# Okay?

%add: GER+

95 \*STE: xxx.

%act: something about ribbon she's removed from big box

96 \*STE: Have you got enough room there, Vida?

%act: pushing things to give VID more room

97 \*VID: 0 [= nods].



%add: VID+

98 \*GER: Good # Wait # Glue # I need # glue.

%act: reaching for it

99 \*STE: Okay.

100 \*STE: Take it over.

101 \*STE: That-'s all right.

%add: GER+

102 \*STE: Okay?

103 \*STE: Can you manage with those scissors, Jason?

104 \*STE: <They-'re not awfully> [>] # sharp, are they?

%add: JAS

105 \*GER: <And then wipe it on [=? off]> [<].

%act: brushing glue on his work

%add: GER

106 \*KAT: I-'ve got the sharper ones [=? one].

107 \*STE: You-'ve got them.

108 \*STE: Okay[?].

%add: KAT+

109 \*STE: You could wait for the sharper ones, Jason.

110 \*STE: Can you manage that [=? it]?

%add: JAS+

111 \*GER: xxx.

112 \*GER: Mine [/] Mine [/] My <scissors are ge(tting) [/] are actually getting pushed> [>].

113 \*STE: <You can actually # lick that if you like, Vida> [<].

%add: VID+

114 \*STE: It-'s sticky on the other side.

%add: VID+

115 \*STE: <Lot-'s of gluing>[?], is-'nt it?

116 \*STE: # Can get the glue.

%act: pointing to pot GER's using

%add: VID+

117 \*VID: 0 [=! licks paper].

118 \*STE: Does-'nt have[?] a nice taste, does it[?]?

119 \*VID: 0 [= shakes head].

%add: VID+

120 \*STE: No.

%add: VID+

121 \*GER: I think it does.

122 \*GER: I think [//] I like the taste.

123 \*VID: Like an envelope.

%add: STE+

124 \*STE: Yes, just like an envelope.

125 \*STE: <You lick> [>] an envelope to stick it down.

%add: VID+

126 \*GER: <I like> [<] +/.

127 \*GER: I like the taste of those kind[?].

%add: STE+

128 \*STE: Oh, # you like the taste of it, Gerrold, do you?

%add: GER+

129 \*GER: Ay.

%add: STE+

130 \*STE: Yes, you do.

%add: GER+

131 \*GER: Yeah, I like licking them.

%add: STE+

132 \*STE: Have you got a bike, Jason?

%add: JAS+

133 \*JAS: Yes.

%add: STE+

134 \*STE: Mhm # What color-'s your bike?

%add: JAS+

135 \*GER: Mine-'s [//] My bike-'s # in the sleeper[?].

136 \*STE: Hm?

%add: JAS+

137 \*JAS: Blue.

%add: STE+

138 \*STE: Blue.

139 \*STE: You-'ve all got blue bikes, then.

140 \*GER: D(o) you know what my [/] You know what [/] My brother-'s is a red bike (be)cause it-'s a Flame Ray Staker[?].

141 \*STE: Oh, gosh.

142 \*STE: Is it a new one?

%add: GER+

143 \*GER: Uhu.

144 \*GER: He only got it as a present [=? at his birthday].

%add: STE+

145 \*KAT: I-'ve got flowers at the front.

%add: STE+

146 \*KAT: I put[?] flowers at the front.

%add: STE+

147 \*STE: Pardon?

%add: KAT+

148 \*KAT: I put the flowers at the front.

%add: STE+

.....

## VII.2. CONTEXTO DE INMERSIÓN TOTAL EN INGLÉS (UAM-CORPUS)

### VII.2.1. GRUPO RC-A

#### VII.2.1.1. RC-A/S1

---

RC-A/January 99 (S1)  
Transcription: Isabel Dávila  
Date of transcription: June 99

---

1 TCH: I think it's <x Sunday x> here.

2 PAB: it's this?

3 TCH: Oh, wait a minute. Oh, yes. This one is yours, Pablo. That's your book...Okay now.. Let's see.  
Milk. Does milk come from plants or animals?

4 PAB: Animals.

5 TCH: From animals. That's right. From the cow or the goats. So cut up the pictures, cut up the pictures  
from the milk. Em, have you cut up the picture..?

6 CH: <x...x>

7 TCH: Let's see, Sophie.. Good. You've got a lot of things that come from plants now. Let's find  
something else. Some other food that comes from animals. Yes, where does the bread come  
from: plants or animals? You remember what it's made from? It's made from wheat. Just <x  
that x>.

8 SAH: Plants.

9 TCH: From plants. Good boy. So stick it where it says plants. Okay Sophie, You want to find some more  
food that comes from animals for you.

10 STE: Miss Landazabal?

11 TCH: Yes?

12 STE: This is difficult for me.

13 TCH: It's difficult for you? Okay, what is this saying?

14 STE: Push.

15 TCH: Pushed. And this?

16 STE: Look.

17 TCH: Good. They pushed Wilf, or they looked Wilf? Which word goes in there?

18 STE: Push.

19 TCH: Pushed. Good boy. They pushed Wilf. Good boy... Okay. No. You have to cut it first <x...x>  
Okay? Cut it first and then you put it in the <x...x> Okay? Amelia, have you found any pictures  
of food?

20 AME: No.

21 TCH: Let's get another magazine. Here's some pictures of food. Okay. Let's see. Umm sausages! Do  
sausages come from plants or animals?

22 AME: I want to do bread.

- 23 TCH: You want to cut the bread. Where does that come from? Where does th- the bread come from?
- 24 AME: From wheat.
- 25 TCH: From wheat. And does wheat come from plants or animals?
- 26 AME: From plants.
- 27 TCH: Plants. Good girl.... Good. Now you just need some more things. We need to look for some more food that comes from plants for you, Cris. Okay? Let's get another magazine. Eh, let's see this magazine... Come on Pablo...Oh, grapes ((points a picture)) Plants or animals?
- 28 CRI: Trees.
- 29 TCH: That's right, they grow on trees. So from plants. Okay? So you can cut up the grapes. Pablo, that's enough glue. You don't need any more glue.. Let's see. Can you, sh, can you find some food here that comes from...animals?
- 30 STE: Miss Landazabal, I finished this page.
- 31 TCH: You've finished that page? Okay, you can colour the picture at the top and then go on to the next page, ok?
- 32 STE: I don't want to colour all of the pictures.
- 33 TCH: Just colour a little bit. You don't have to colour all. Okay. This one, Manuel?... What does this word say?
- 34 MAN: Pig.
- 35 TCH: Pig! Which one is the pig? ((the boy points a picture)) Good boy. So rub it out. That's wrong. Pig... Nacho oh oh Nacho. This one's wrong. Six add eight. Go and do it again with the cubes. Six add eight. Now, what's wrong?... What are you looking for, Andreas?
- 36 CH: <x...x>
- 37 TCH: Wh- what have you lost?
- 38 AND: The green.
- 39 TCH: The green what? The green colour?...You found it. Okay... Okay, Donna. Half past nine. Wh- what time is this?
- 40 DON: Half past nine
- 41 TCH: Yeah, half past nine. You've got it now. You just draw it in your clock. Sofia, are you <x...x> half past? Okay, this one. Let's rub this out. You need to do half past twelve. Show me in your clock half past twelve..twelve...Wait a minute, Manuel. Let Sofia show me half past twelve... Good girl! Half past twelve. Good girl. Can you draw that again? This one is wrong...Nacho, what's the matter?
- 42 NAC: I wanted to get the rubber
- 43 TCH: Okay, it was an accident. Donna, it's okay. Just rub it out...Em. Good, do you know what this is called in English, Manuel? This is called peg. P E G. Peg, not pit, okay? Peg. So rub this one out and do the peg...Donna let me see. Half past one, good, half past two, half past three, oh oh half past four. This is the same as this one. You've done half past three two times. Show me half past four on the on the clock... Donna, don't rub it out yet. Show me half past four on the clock. Donna, show me show me on the clock.
- 44 EDU: But why there's a five?
- 45 ALE: You know why? They gave me that Can I go to the toilet?

- 46 TCH: Okay, Manuel this is <x...x> half past four. Good... Yes, you can go to the toilet. So you put a circle around the right word. No, it's still not right. Six add eight. Six add eight. It's not fifteen, do it again. Yes, <x...x>
- 47 CH: Can I go to the toilet?
- 48 TCH: Em, no. Wait till Alejandro comes back, then you can go to the toilet. Have you finished? Okay.. Right. Ca- eh Catherine. See if you can think of some more words that rhyme with these, and then I'll come and help you in a minute, okay?...Pablo, are you sharing the magazine?... Where are your scissors?... Okay, I'm near <x...x> Come here, <x...x>, this is yours. I'll help you. Good. You've finished. Well done. That's enough. Go and wash your hands, take your apron off and I'll tell you what to do now. Okay. Sophie, that glue is about to fall. Sophie! The glue is about to fall. Put it further on the table...Donna half past four, oh oh, half past five, you don't have half past four again. Go and do half past five...Here, what is this, animal or plant?
- 49 AME: Animal.
- 50 TCH: Animal. Good girl.. Aha...Good, what about this one?... This one.. nnn ((shakes her head)) ssse ven vvv se..ven... No, six and eight. Let's do six and eight together... Okay. Okay. Let's use cubes, Nacho.... One, two, three, four, five, six. Now eight cubes.... Okay. Six add eight.. Now count them.... Thirteen. No no no. Count again. Ready? One, two three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen. How do you <x...x> fourteen? Show me on the... Ah ah, why are you all coming to me? Have you finished your work?...Donna, if you've finished what do you do? Leave it here on your table and do your other work. I will come and see it in a minute. Sofia, same with you. I will come and see it in a minute. Do this one...Fourteen. Excellent! Good boy, Nacho! Go and put it in the finished work tray and you do your other work. Okay, Sophie. Leave it on my desk...Yes, write your name...Have you finished, Sophie?
- 51 SOP: No
- 52 TCH: Okay. I'll come and help you. Just cut up one more picture of the food that comes from animals and then you've finished...Cat, star, band, dog, tap, hand, hat. Good. Pig, peg. Good. Book. Ah ah, this is, what is this called in English?...No. This. Bucket. Bucket. In English this is called the bucket, okay? Good boy...Okay, uh <x looked at the x>
- 53 STE: Stream
- 54 TCH: Stream. Look in the book to see if he looked at the stream...What's the matter?
- 55 SAH: She cut something
- 56 CH: Because he had it for a long time
- 57 TCH: Okay. <x Peter x> looked at the swing. Yeah...Okay. Why are you fighting? What's the matter?
- 58 CH: He he had it for a lot of time.
- 59 TCH: Okay, wait a minute. Let's take this page out. Ups.. Okay. There's lots of pictures of food now. And you have this page. There's some pictures of food. Cheese. Does it come from animal or plant?
- 60 SAH: Animal.
- 61 TCH: Animals.
- 62 MAN: What I have to do this page?
- 63 CH: Can I go to the toilet?
- 64 TCH: Good boy, Manuel. What does this say?
- 65 CH: tree

- 66 TCH: Tree. Tree. Which one is the tree? ((the child points a picture)) Good. So you draw a line going to the tree... Yes, you can. Good boy, Manuel, you've finished. Put it in the finished work tray.
- 67 STE: What I have to do here?
- 68 TCH: Volcano. V for volcano.
- 69 STE: What I have to do here?
- 70 TCH: Okay. This one, you need to get the book The Dolphin Pool, okay? Can you go and find the book The Dolphin Pool? It's like this. Stelvio. It's a blue one like this. Go for this one <x...x> ...Did you do this one yesterday, Manuel?
- 71 MAN: No
- 72 TCH: No? Okay. Come and <x have x> some pictures that come from plants. Colour only the pictures of the food that comes from plants. Don't colour the pictures of the food that comes from animals.
- 73 NAC: This one is right?
- 74 TCH: Yes, that's right...Okay. Where does this come from: from animal or plants?
- 75 PAB: Plants
- 76 TCH: Children on this table! Look at this. Where does it come from: animal or plants? That Pablo has cut up?
- 77 CH: Animal.
- 78 TCH: Animal. It comes from the pig. Like the ham, okay? Why do you sneer here? You don't like to eat it? ... It's delicious!
- 79 CH: I love it.
- 80 TCH: I love it too.
- 81 CH: In Spanish it's chorizo
- 82 TCH: In Spanish it's chorizo yes, and it comes from
- 83 CH: pig
- 84 TCH: the pig. It comes from animal. So you stick it here...Good. Let's <x...x> into the book. Yes. Bat. Show me. Yeah. Bat. Which one is bat?...Yeah, you were right. Okay. Let me see your clock. Whose is this one? Donna's. Half past five, half past six, half past seven, half past eight, half past nine, half past ten, half past eleven, half past twelve. Donna, excellent! Go and put it in the finished work tray. Let's do Sofia's. Half past six and half past twelve. Yeah, you've finished too. Go and put it on the finished work tray. Okay. Put Donna's as well. It's Donna's. Go and put it on the finished work tray...
- 85 PAB: What I have to do?
- 86 TCH: Okay. Let's see. Okay. I'll help you. You need to find some food now that comes from plants.
- 87 CH: This comes from animals?
- 88 TCH: Yeah. That's right, animals. Those come from animals. But he needs to find some food now that comes from...plants. Okay. Let's have a look. Yes...You've finished. Come and leave it here to dry.
- 89 PAB: What I have to do?
- 90 TCH: Okay. Look at these chips. What are chips made from?... Who knows? Chips. Sophie.

91 CH: fish

92 TCH: Chips come from fish? Are you sure? Who c- okay. Stop. Who can tell me? Chips. What do they come from?

93 CAT: Potatoes.

94 TCH: Potatoes. Potatoes. Plants or animals?

95 CH: Animals

96 CH: Animals

97 CH: Plants

98 TCH: Where do potatoes grow?

99 CH: Plants

100 TCH: They grow in the ground. They come from plants, that's right. Chips come from plants, not animals...Yes... Came, play, to, children, five... Excellent. Five children came to play...Nacho?... Okay, Nacho, what about this one? And it's tray, there is a tray, okay? So <x...x> do the tray again.

101 STE: Miss Landazabal

102 TCH: Yes, Stelvio

103 STE: What I have to do?

104 TCH: This is the same as when we did this page here. It's the same. You read the word and you draw a line to the right picture. What does this say?

105 STE: <...>

106 TCH: No. This one. B...Look up here. Can you see this word up here?

107 STE: Ball.

108 TCH: Where can you see it? Point to it. Okay. Ball. Where can you see the ball here? Okay. So that says ball... Good.

109 CH: Where this comes?

110 TCH: Which one?... This is fish. Fish. Plant or animal?

111 CH: Animal.

112 TCH: Animal ... Oh, that's very good, Megna...That's very good...Okay. Oh, you haven't finished this one. Mum came... Mum came... Oh, Andreas, that's beautiful. Those pictures are fantastic.

113 ALB: Miss Landazabal look, I finished that.

114 TCH: Alberto, you've been working so hard...Yes. Page? What number is that?

115 EDU: One

116 TCH: No. One and a zero. One and a zero.

117 EDU: Ten.

118 TCH: Page ten... Let me see. Mum came home. Good. Can you colour your picture, please?...Let me see, Alberto. Let me just check some of these pages. Oh, you have to find the cat on the trees so you can colour these pictures, Okay?



119 ALB: Okay. Later.

120 TCH: Yes, you can do it later. We are gonna stop for play time soon...Excellent! Carrots. Where does the carrot come from?

121 MAN: Plants.

122 TCH: Plants...Have you finished? Let me see. And Pablo... Come. I'll help you. ... What is this?

123 MEG: Bread

124 TCH: Bread. Where did we say bread comes from? It's made from? Who can remember?

125 CH: Wheat.

126 TCH: From wheat, and it comes from?

127 CH: Plants.

128 TCH: Plants. Here, Pablo. What is this?

129 PAB: Salad.

130 TCH: Salad. Plants or animal?

131 PAB: Plants.

132 TCH: Plants...Okay <x...x> tray. So you've got enough, Sophie. You've got enough. So go and leave it on there to dry...Oh, that's fantastic, Andreas...Wait a minute. ((reading)) Wilf and Wilma came to play. Three children came to the house. Four children came to the house. Can you read this one?

133 AND: Five children came to play. Mum came home.

134 TCH: Excellent! Put it in the finished work tray...Good boy. Put it on my desk. That's not right. b a g ... b a g. Yeah, that's okay...Right. Em Finley, can you ring the bell, please? ... Ring it a bit louder so that everybody can hear...Okay. Stop what you're doing please and tidy up for play... The bell has been rung, [the bell has been rung]. Tidy up for play.

135 CH: [Alejandro! Alejandro! Alejandro!]

136 TCH: Yes, tidy it up. I'll check it later...Nacho, you have to come and tidy this up. Where's Nacho? Tidy this up. Put it on my desk...Tidy up, please. Play time.

137 CH: Play time, play time, play time.

138 TCH: Let's take it off like this... Wash your hands...Tidy all the tables and sit on the mat, please... Alejandro, you are being silly...Okay. Just leave it on the table, I'll check it later. Now it's play time. Come and sit on the mat...Nacho, what are you doing at the table? Donna, come and sit down now, please. Megna, stop now. The bell has been rung. Come and sit down now...Could you sit back a little bit? Donna! Stelvio!... Stelvio's. Catherine's. Alberto! We've rung the bell. Put your books away. I'm going to count to three. I want you all sitting nicely. One... two... and...

139 CH: Three

140 TCH: Three. Megna, hurry up, please...Okay, I know I've still got my apron on. Okay, Very soon it's play time. Now, a lot of you have been working... Well, you've all been working very hard this morning. But I just want to show you some of your science books. This one is Stelvio's. Plants, animal. Stelvio has cut out..., uh Stelvio, I've just found something that should'nt be in the plants section. Honey. Where does honey come from?

141 CH: Animals

142 CH: Plants

- 143 TCH: Wh- How do we get the honey?
- 144 CH: Animals
- 145 CH: Bees.
- 146 TCH: Bees. Okay. Orange juice... comes from plants. Okay. We make it from oranges. And in the animal section he's cut out... cheese, that comes from...
- 147 CH: Cows.
- 148 TCH: Yeah. Sometimes it can come from goats as well, goat's milk. Fish. He's cut out some meat, some.. I think that might be chicken... Good, Stelvio. And whose is this one? Catherine. Catherine's cut out some grapes, and lemon, and cherries for plants. And some bread and biscuits. How do we make bread and biscuits?
- 149 CH: With wheat
- 150 TCH: With wheat, and that grows in the ground.
- 151 CH: Milk.
- 152 TCH: Yeah, that's true actually. Someti... we use milk as well, which is from animals. But we've put it under plants. And from animals, we've got ham... Where does the ham come from?
- 153 CH: Pigs.
- 154 TCH: Pigs. And some meat. This one looks like beef, from cows. And milk and cheese.
- 155 STE: Miss Lndazabal, I've worked really hard.
- 156 TCH: You have worked really hard. Everybody's been working really hard. Yes, Donna. Ah ah ah. Have we forgotten to put our hands up when we want to say something? Yes, Donna.
- 157 DON: How days we are going to cook?
- 158 TCH: How many days do we cook? ... We're going to be doing some cooking next week. I think Finley's mum is going to come and help us. Where's Finley? Em, your mummy might come and help us do some cooking next week, Yes?
- 159 FIN: yes
- 160 TCH: And Sophie, is your mummy coming to read with us today?
- 161 SOP: Yes.
- 162 TCH: You think so? ((girl nods)) I think so, because it's
- 163 DON: My mummy
- 164 TCH: Eh no, your mummy comes on a Friday. Sophie, your mummy comes on a Thursday... Okay. It's almost time to get our coats and snack. Eh, Donna! Did I say 'move'?
- 165 CH: No.
- 166 TCH: I want you to tell me a word beginning with... th. Okay. Let's do one with th, one with ch. Put up your hands when you have thought...Catherine.
- 167 CAT: Thought and chicken.
- 168 TCH: Thought and chicken. th and ch. Good... Andreas
- 169 AND: Thermometre
- 170 TCH: Thermometre.. thermometre and?...What did you say? I think it was right. I didn't hear it.

- 171 AND: Chick
- 172 TCH: Chick. Yeah...Finley
- 173 FIN: Witch and
- 174 TCH: Witch, has a ch at the end.
- 175 FIN: and.. thumb.
- 176 TCH: Thumb. Good. Megna
- 177 MEG: Thing
- 178 TCH: Thing
- 179 MEG: Chocolate
- 180 TCH: and chocolate. Amelia
- 181 AME: Chocolate
- 182 TCH: Yeah, but Megna said chocolate. Think of a different one... Good. Who else? Sofia... Can you think of one with th now? Think of one with th... Pablo.
- 183 PAB: Thunder
- 184 TCH: Thunder. ch, think of one with ch, a word with ch...Cath- eh, Sophie.
- 185 SOP: Chess
- 186 TCH: G- good. Amelia.
- 187 AME: Children
- 188 TCH: Good. Eduardo.
- 189 EDU: Chair
- 190 TCH: Good. That's very quick. Nacho, you're not sitting down properly. Sahil
- 191 SAH: Chewing gum
- 192 TCH: Good. Nacho...
- 193 NAC: Thing
- 194 TCH: Thing?
- 195 NAC: and cherries.
- 196 TCH: And cherries. Good... Good. Donna.
- 197 DON: Chips
- 198 TCH: Yeah?... Are you being silly over there?... Okay. Good. Donna, you can go. Good. One, two, three, four children left. Think, th and ch... Yeah? th What's this? ((Shows her thumb))
- 199 CRI: Thumb.
- 200 TCH: Thumb and ch. Can you think of a ch?
- 201 CH: No

202 TCH: No. Okay. While we are going out to play have a think and when we come back you tell me, ok?  
Come on boys

.....  
.....

## VII.2.1.2. RC-A/S2

---

RC-A/March 99 (S2)

Transcription: Ana Llinares

Date of transcription: August 99

---

1 TCH: ((talking about a plant)) It will grow eventually. Ok?. It might take a little bit longer but then they're all gonna start to grow and grow and grow

2 AND: Miss Landazabal, what's that black? ((asking about a black dot on the paper clock))

3 TCH: What black? This?

4 AND: Yes

5 TCH: That's just to hold that in place. Ok? It's just so that it doesn't fall. Andreas is asking what that little black dot is. That's to hold this, the weather chart wheel. Ok? Ok. I'm going to carry on

6 CH: It's sunny

7 TCH: Oh, you're right. It's sunny now and we can change it. It's not windy any more

8 CH: It's cold

9 CH: It is windy

10 PAB: It's very warm

11 TCH: It's sunny.

12 CH: It's cloudy. Look

13 TCH: Ok. Listen. Catherine's got her hand up. Catherine, what would you like to say?

14 CAT: It can be cold and the sun shines

15 TCH: That's right. Sometimes it can be cold.

16 PAB: No. No

17 TCH: Pablo you haven't put your hand up once, so I'm not going to listen to you. Catherine had her hand up, and she said sometimes it's cold and sunny at the same time, like today. But, I don't have weather pictures that say two things at the same time, so we'll leave it on sunny. Ok? Even though it's cold and windy too. Now. We're just gonna read one of this. Then we are going to finish our work. This is Megna's. Who else's finished?

18 CH: me

---

VII.2.1.3. RC-A/S3

---

RC-A/April 99 (S3)  
Transcription: Ana Linares  
Date of transcription: August 99  
AD: Adult

---

- 3 SOF: I have a barbie bycicle. ((children talk at the same time))
- 4 TCH: I know, but who has a real bycicle? Listen, listen, I'm gonna just wait for you all to be quiet so that I can keep talking. Stelvio. Ok, now I can talk. Who, I want to know, just don't shout out, just put up your hand if you can ride a bycicle with just two wheels, without the two little ones at the back. ((Some children put up their hands)) Wauuu, that's very good. Who can ride a bycicle with two big wheels and who rides a bycicle with two little wheels at the back? ((Sofia rises her hand)) Good, Sofia. ((Stelvio laughs))
- 5 CH: When I was four
- 6 TCH: Stelvio, you don't need to laugh. Shh. We don't need to laugh. Some of you still need to have two little bycicles at the back just to keep ((interrupted))
- 7 CH: Two little bycicles?
- 8 TCH: Sorry, two little wheels at the back, just to keep the bycicle steady because it's very hard to ride a bycicle like this. Sofia, show us how you ride the bycicle. ((All children talking))
- 9 ALB: And sometimes. [Sometimes]
- 10 TCH: [Ok, we're gonna stop] Alberto, we're gonna stop. It's too noisy this morning. We can't all talk at the same time. You know that. You need to put up your hand to talk. Sofia is trying to tell us how she rides a bycicle. Yes, Sofia
- 11 SOF: My daddy's showing me. He holds me
- 12 TCH: Good. Your daddy's showing you and he holds you [so that %x...x%]
- 13 SOF: [And sometimes] he doesn't hold me.
- 14 TCH: That's fantastic. Finley, Donna, you're talking. Thank you Amelia for showing us that. Go and put it in your bag. Who else has something for show and tell? ((some children rise their hand)) Mmmm. Let me see. A boy now. Stelvio, %x...x%. Uhh. What's that for?
- 15 STE: for . kill the baddy.
- 16 TCH: Wauu. To kill the baddies.
- 17 STE: An here's a button.
- 18 NAC: The baddy, the baddy
- 19 TCH: Nacho, listen. Here's a button which releases. Put it, put it in and show us again. Wauu. That's fantastic Stelvio. Go and put it away.
- 20 STE: I can take it out?
- 21 TCH: No. You need to put it in your bag, 'cause we're gonna do some work and you don't need that for working. Sophie, show us what you have for show and tell. It's a book %x...x%. It's called animal puzzles. It's got animal puzzles inside. Let's see each page. Sit down Sophie so that we can see. Did you buy it from the book fair?
- 22 SOP: yes

23 TCH: ((reads)) Ok, puppies. Puppies eat lots of food to help them grow. They like to play and run about. Then they snuggle up together all tired out. And this is a jigsaw puzzle of the puppies. You see, you can pull it out, I won't pull it out now, but you can pull it out and make that jigsaw puppy. What kind of dogs are these?

24 CH: ((several)) Dalmatians

25 TCH: Dalmatians. Have you seen the film a hundred and one dalmatians?

26 CH: I have

27 CH: I haven't

28 TCH: ((making horror voice))With Cruella de Ville. ((reads)) Rabbits. Rabbits twist their noses. They can smell food nearby. Here's some leafy lettuce for them to try. 'cause they like to eat lettuce. ((level tone)).And there's a rabbit jigsaw puzzle((reading)) Ducklings. After hatching ducklings stay close to mum. When she goes for a swim, they'll follow one by one. ((level tone)) And here's the puzzle of the ducklings. ((reads)) And the last page, kittens. Kittens practice their hunting skills. They use their paws to grip and tear. After a good scratch they'll rest anywhere. And there's a jigsaw of the kitten. What a lovely book. Thank you for showing us that, Sophie. Ok, show and tell, Alberto. Ohh, Alberto has something!

29 CH: I got it.

30 TCH: I think we might need to make some space. Let's make some space in the middle.

31 ALB: No, it doesn't work

32 TCH: Oh, it doesn't work? Why doesn't it work?

33 ALB: because the battery's finished

34 TCH: Oh, you need to get new batteries

35 ALB: I can take this one

36 TCH: Yeah, but if you put that battery in there, then that won't work. So you need two batteries, one for this, for the control, and one for the car.

37 ALB: No, maybe one

38 ALE: No, the control needs four. So it's not.

39 TCH: Well, you show us the car anyway, even if it doesn't work. Show us. Tell us a little bit about your car. Show us your car. Tell us about your car. It doesn't matter if it doesn't work.

40 ALB: It goes really fast.

41 TCH: ((level tone)) It goes really fast. What kind of car is it? What kind of car is it? Let me fix that for you. You hold the car. What kind of car is it? Is it a racing car?

42 ALB: a racing car

43 TCH: A racing car. And, has it got special wheels?

44 ALB: it can go in the sand

45 CH: Miss Landazabal

46 TCH: Listen. It's got special wheels. It can go in the sand. ((finishes fixing the controls)) There we go. And these are the controls. So that you can make it go left or right, fast or slow.

47 ALB: No, this is

48 CH: forwards and backwards

- 49 TCH: Oh, forwards and backwards. And this one left or right?
- 50 ALB: left and right
- 51 TCH: Yeah? Ok. Well, when you get a, when you get a battery for the car you can bring it back to school and then you can show us how it works. OK?
- 52 ALB: Ok
- 53 TCH: Thank you. Ok, who else has something to show? Finley
- 54 CH: Miss Landazabal, Sophie got her book on the table
- 55 TCH: Yeah, because it doesn't fit in her bag. That's why she can keep it on her table.
- 56 FIN: A racing car of Lego
- 57 TCH: Ohh. Did you make it?
- 58 FIN: Yes
- 59 TCH: It's fantastic
- 60 STE: It's easy
- 61 TCH: Stelvio, stop saying it's easy. I think that was hard to make that. That's fantastic. A racing car.
- 62 FIN: It was hard to find the wheels
- 63 TCH: Was it?
- 64 FIN: Yes
- 65 TCH: Why is he wearing a helmet?
- 66 FIN: 'cause if you crash %x...x%
- 67 TCH: That's right. That's very important. Have you ever seen the racing cars on television?
- 68 CH: ((several)) Yes
- 69 TCH: Yeah? And they all have helmets. It's very important 'cause ((several children talk at the same time)) it's very dangerous. It's very dangerous, so they all have to wear helmets
- 70 DON: when I was in a racing car when I was a baby I I bump with the head
- 71 TCH: Ok, Pablo, shall we see what you have? .. ((rising tone)) Pablo, wait for everybody to be looking and listening. Nacho, somebody's about to show you something. Ok, Pablo, whatever you've got to show us.
- 72 PAB: a yoyo
- 73 TCH: a yoyo ((rising tone)) Show us how it works .. ((to children)) Have you all got yoyos?
- 74 CH: ((several)) Yeah
- 75 CH: I got it in my bag. I got it in my bag
- 76 TCH: Do you want me to wind it up for you? Can you show everybody your yoyo? ((teacher goes to talk to somebody who's just come in))
- 77 ALE: I can do it?
- 78 PAB: No



79 ALE: I can do %x that well x%

80 TCH: ((Pablo plays with it))Uhh, wauu. Fantastic. It's very hard. You need to practice a lot

81 NAC: with that one ((level tone))

82 FIN: it's hard

83 PAB: My %x mother x% cannot do it

84 TCH: No, I can't do it. It's very hard for me too. Go and put it in your bag. Let me try. Let me try.

85 CH: I can do it

86 TCH: Alejandro, sit down please

87 CH: I can do it.

88 TCH: Well, let me try. It's very hard, actually. Because I tried before, didn't I, Pablo? And I couldn't do it

89 CH: I can

90 CH: No, you can't

91 CH: Yes, I can

92 TCH: Shh. Listen. At playtime, when it's playtime and you all go out to the playground, Pablo will let you have a turn and then you can all try and see if you can do it or not. But Pablo, it's very hard to get your finger in. I think that's why it is so hard.

93 CH: I know why

94 TCH: We need to make this hole a bit bigger

95 PAB: You have to do %x...x%

96 TCH: But you have a smaller finger than me. I can't. I don't think I can get my finger in this

97 CH: Pablo, you have to put a little finger

98 CH: With your little finger

99 TCH: Yeah. Shall I try with my little finger? Uhh. Even my little finger won't fit in. We need to make the hole a bit bigger. Let me try

100 CH: I know how

101 PAB: ((plays with yoyo)) It's very hard

102 TCH: Yes, it's very hard. I can do it a little bit. But it's very hard. You need to practice a lot in your house

103 CH: I can do it

104 CH: I can do it

105 TCH: Shh. At play time you can try. Put it in your pocket but don't get it out until play time in the playground. We are not doing it in the classroom. Ok, listen. It's almost time to do some work. Shh. Who's talking when I'm talking? It's almost time to do some work. Quickly, who else has something to show and tell? Let's do it quickly. Donna, do you have something to show and tell?

106 DON: yeah

- 107 TCH: Come on then. Quick, and then it's time to do our work... Shh. Pablo, let Donna show us what she has.
- 108 CH: Stickers
- 109 DON: I know. But don't say it
- 110 TCH: ((level tone)) No, but these aren't stickers. These are tattoos. Nacho, are you looking?
- 111 CH: We've seen that. We've seen that
- 112 TCH: Have you seen them? Have you shown them to everybody already?
- 113 DON: I want to tell you something
- 114 TCH: What do you want to tell us?
- 115 DON: This is something %x...x% and then you can put water %x...x%
- 116 CH: In Spanish %x tatuajes x%
- 117 TCH: Yes. That's right. And in English tattoo.
- 118 CH: I have it
- 119 TCH: And Donna is explaining that to put it on you need to put water on it.
- 120 CH: ((several)) Yeah
- 121 CH: I know
- 122 TCH: Is that right?
- 123 DON: Yeah
- 124 STE: You have to dry them and take it.
- 125 TCH: But I don't understand. Where do you put water? ((she interrupts her sentence)). Well, you put this on your hand first.
- 126 ALE: and then you put water and then you put it in your hand.
- 127 DON: Water, you put it on here. Then you put it five minutes here and then you take it off.
- 128 TCH: You take what off? The paper?
- 129 DON: Yeah
- 130 TCH: Oh, I see. Oh, I've never put one of those on. Maybe I'll go and buy some and I'll try one
- 131 DON: It's in New York
- 132 TCH: Oh, you bought it in New York. But I think you can buy that in Spain too. Has anybody seen that in Madrid?
- 133 CH: ((several)) Yeahh
- 134 TCH: Yes. I think we can buy that here too. Ok?
- 135 DON: Maybe not this one, like that
- 136 TCH: Well. Maybe we won't find butterflies. But maybe we can find something else here in Madrid.
- 137 CH: In Marbella I found one of foxes

- 138 TCH: Really? Well I'm gonna look in Madrid to see if I can find one and then I'm gonna try it. Ok, go and put it in your bag.
- 139 NAC: Do you know %x buberay x% Miss Landazabal?
- 140 TCH: Do I know what?
- 141 NAC: %x buberay x%. That's aa
- 142 TCH: What's %x buberay x%?
- 143 NAC: That's aa, a something oon, a shop.
- 144 TCH: It's the name of a shop?
- 145 NAC: Yes
- 146 TCH: Here in Madrid? %x buberay x%
- 147 NAC: yes
- 148 TCH: I've never heard of it. What do they sell in that shop?
- 149 NAC: tattoos
- 150 TCH: tattoos?
- 151 NAC: yes
- 152 TCH: Really? Nothing else?
- 153 NAC: No, and papers
- 154 TCH: and papers. Ok, maybe I'll try that shop. Do you know where it is?
- 155 NAC: Yes, do you know centro comercial %x...x%? Over there you can see a shop. Is call %xSaveco x%
- 156 CH: Yeah, I know it
- 157 TCH: Yeah? You've been there?
- 158 CH: I have
- 159 TCH: Ok, well, I'll try to find that shop to see if I can find some tattoos
- 160 NAC: In Continente
- 161 TCH: In Continente they have it too?
- 162 NAC: yes
- 163 CH: no
- 164 NAC: In Continente yes. In Continente you have %x Saveco x%
- 165 TCH: Yes that's true. I think Continente just sells food or do they do other things? Is it a supermarket?
- 166 CH: ((several)) yes
- 167 AND: %x From the other school x% to go to Continente you need to go up there and there
- 168 NAC: ((level tone)) You go up
- 169 TCH: up where? Up the hill?

- 170 NAC: Yes. And then you go like this, and then you see something that say %x Saveco x%, and then you go inside.
- 171 TCH: Ok. Well, I'll try to find that shop so I can buy some tattoos.
- 172 AND: Continente is more.
- 173 CH: %L1 grande L1%
- 174 TCH: More what? It's bigger?
- 175 AND: Yes
- 176 TCH: Continente is huge. I think it's a really big department store
- 177 ALE: Ikea is more big, Ikea is more big
- 178 TCH: Yeah, Ikea is really big. I went there the other day and it's huge. It has three floors.
- 179 ALE: Catherine say, said to me one day, that I do my my
- 180 CH: Oh yes. In Continente
- 181 TCH: Let Alejandro finish. What did Catherine say?
- 182 ALE: that Ikea is not big
- 183 TCH: Yeah!
- 184 ALE: But then when I do my my %x news x% Catherine said is not big
- 185 TCH: Yes, it is very big.
- 186 CH: yees
- 187 TCH: Maybe you haven't been to that shop. Donna, put the book away. Christopher, what do you want to say?
- 188 CRI: my house has three floors
- 189 TCH: Your house has three floors. So you've got a very big house too. Ok, let me listen to Pablo. Ok, right, Amelia you need to turn round and listen. When somebody's talking it's rude not to listen. We have to show respect to other people and listen when they're talking. Pablo, what are you telling us?
- 190 PAB: In one, in one shop sell in Spanish is chicles
- 191 TCH: chicles How do we say that in English?
- 192 CH: gums
- 193 TCH: Chewing gum. Chewing gum.
- 194 PAB: and inside is one tattoo
- 195 TCH: Oh, I see. They sell chewing gum and tattoos too
- 196 PAB: on one side
- 197 TCH: Oh, on one side of the shop they have tattoos, on the other side they have chewing gum
- 198 PAB: No, inside the chewing gum, on one side the paper. On one side
- 199 TCH: Oh, inside the chewing gum they have tattoos

- 200 PAB: Yeah
- 201 TCH: In the paper, the wrapper of the chewing gum
- 202 PAB: yeah ((knock on the door))
- 203 AD: Sorry, excuse me. ((level tone)) Good morning children. Have you got any yellow wool I could borrow?
- 204 TCH: I don't think so. No. I don't think so. Sorry. Ok, last person. Ok, Nacho, come on. What do you want to tell us?
- 205 NAC: In Continente you can see %x yosomundo x%. That's aa, I think oof, you can seee
- 206 TCH: What's it called?
- 207 NAC: Continente
- 208 TCH: No, not the shop. What can you see there?
- 209 NAC: %x yosomundo x%. That's a thing of films.
- 210 TCH: What, a video?
- 211 NAC: No. A cinema.
- 212 TCH: Oh, there's a cinema in Continente. And you can go and see any film you want?
- 213 NAC: no
- 214 TCH: What kind of films do they show?
- 215 NAC: They put some films of %L1 bichos L1% and things
- 216 TCH: %L1 Bichos L1% %x...x%. Is that where you went to see it?
- 217 NAC: yes. And I saw more ones. And I saw one of terror.
- 218 TCH: Uhh, one of terror. I don't like to see films of terror.
- 219 NAC: Allien. I saw Allien. ((allien has Spanish pronunciation))
- 220 TCH: You saw Allien! You're too small to see Allien. That's a very scary film. I can't watch that, otherwise I'll have nightmares when I sleep.
- 221 ALE: My brother, my brother see see that that film and he and he like it and he also see it a lot of time and and he don't have any %x...x%
- 222 TCH: Ohh, that's too scary. Listen, children. There's a lot of films that you shouldn't see, because you're too small. When you're bigger, you can see them.
- 223 AND: Like Titanic
- 224 TCH: Like what?
- 225 AND: like Titanic
- 226 TCH: Titanic. Yes. That's for older children. There's a lot of films and terror films you should not see. ((tonic on not)) You're too small to see terror films because. Shh. You're too small to see them because then, when you go to sleep you will have nightmares.
- 227 PAB: In Spanish pesadillas
- 228 TCH: Yes, that's right. And in English nightmares. You will have bad dreams and you will dream about monsters and horrible things. So you must not see those films.

- 229 ALE: and my brother, and my brother
- 230 TCH: But your brother is too small too. How old is your brother?
- 231 ALE: eight
- 232 TCH: Haa, eight. He cannot see terror films. He's still too small to see terror films ((several children talking)) Shh, not all at once. Otherwise we can't hear each other. Shh. Sofia, what do you want to say?
- 233 SOF: I go go in my mother's room
- 234 TCH: You go in your mother's room when you're having a bad dream?
- 235 SOF: I just I just go straight to my mother's room
- 236 TCH: Yeah. Let's let somebody else have a turn. Megna hasn't said anything. Megna
- 237 MEG: My brother likes scary movies
- 238 TCH: How old is your brother?
- 239 MEG: twelve
- 240 TCH: haa, he's still to young to see scary movies. Yes
- 241 AND: %x Greg Greg x% saw Jurassic park ((juristic has Spanish pronunciation))
- 242 TCH: Jurassic park? That's scary too
- 243 MAN: I see, I see a part of Jurassic park. I see
- 244 TCH: No, listen. I can only hear one person at a time. If you all speak to me at the same time, then we're not going to understand what anybody's saying. Shh. Manuel. Ok, Manuel stand up. Listen. When you talk, you're gonna stand up so we can all hear you
- 245 MAN: I see a part of Jurassic park %x...x%
- 246 TCH: And you only saw a little part. Was it a scary part?
- 247 MAN: Yes
- 248 CH: me all
- 249 CH: and me all
- 250 TCH: Uhh. Were you scared? Shh. Did you have nightmares?
- 251 MAN: no
- 252 TCH: no? Stelvio. Shhh. Ok, Alejandro, listen to everybody else. Stelvio, what do you want to say?
- 253 STE: I I see Titanic. Then then I was, I have a pesadilla
- 254 TCH: a nightmare
- 255 STE: Yes. And I don't can sleep. When is day time I I sleep
- 256 TCH: Yes because, he couldn't sleep at night time because he he had a nightmare. So you had to sleep during the day ((rising))
- 257 CH: Yes
- 258 TCH: That's why you must not watch films that are not for you to watch, ok? You can have bad dreams, nightmares and then you will not sleep at night.

- 259 PAB: and you can cry
- 260 TCH: Shh. Listen to what Pablo said. And you can?
- 261 PAB: cry
- 262 TCH: You can cry. That's right. You must not watch scary films. Listen. ((to Stelvio)) Go and sit down. ((to the children)) Put your hands down. I'll say one thing. Listen. Usually before a film starts, it says, on the screen, how old you have to be to see that film. Sometimes it says twelve, that means twelve years old, sometimes it says eighteen and it means you have to be older than eighteen. And sometimes it says for all audiences. That means for everybody can see it. For you can see it.
- 263 CH: %L1 bichos, bichos L1% says for everybody.
- 264 TCH: Yes. %L1 Bichos L1% in English %x bugslife x%, that's for everybody to see. That's for children.
- 265 CH: and %x moolan x%
- 266 TCH: ((level tone)) and %x moolan x%
- 267 CH: and %x sorrow x%
- 268 TCH: ((level tone))and %x sorrow x%
- 269 CH: and Lion King.
- 270 TCH: And Lion King. That's for everybody to see.
- 271 STE: Miss Landazabal
- 272 TCH: yes
- 273 STE: my my. ((several children talking))
- 274 TCH: Shh. Ok, stop now. Stop No, we're gonna finish this conversation later. Pablo
- 275 NAC: I I
- 276 TCH: No. Nacho you had lots of turns talking. You can finish this conversation amongst yourselves on the tables, ok? But it's now half past nine, we have to start some work. You can finish talking in your tables. But not on the mat, you have to start some work. So go to your tables. You all have work on your tables to do. You can finish talking on your tables.
- 277 PAB: Give me a pencil. Eh! Give me a pencil.
- 278 CH: No
- 279 EDU: Ssskin. You have to write it
- 280 ALB: You know Eduardo? I have one game in the computer really goody. And I'm not going to give to anyone.
- 281 EDU: And I don't going to give anyone the batman one. ... Skiboard... Skateboard...Cram..Try.. Trunk..trunk
- 282 TCH: Pablo, do you know how to do this?
- 283 PAB: Yeah
- 284 TCH: Or do you want me to explain it to you?
- 285 PAB: No..Yes, yes. Explain yes

286 TCH: Yes, you know how to do it?

287 PAB: No

288 TCH: or yes you want me to explain it to you?

289 PAB: Yes. Explain it

290 TCH: You want me to explain it. O.K. The Secret Room. Here is the book of the Secret Room..You have to read the book and then you have to answer these questions about the book. The first question is..You read it. What does it say?...What did ((reading))

291 PAB: Mum ((reading))

292 TCH: do. [What did mum do?] ((reading))

293 PAB: [What did mum do?] ((reading))

294 TCH: Look in the book to find out what mum did

295 PAB: This one? The first one?

296 TCH: No. Page...

297 AND: two

298 TCH: Uh. That was very quick Andreas

299 PAB: Mum...Mum put it the wallpaper ((reading))

300 TCH: Good. Where did she put it? Read it

301 PAB: Mum put the..wallpaper on the wall

302 TCH: Good. So that's the answer. What did mum do? Mum put [the wallpaper on the wall]

303 PAB: [the wallpaper on the wall]

304 TCH: Good boy.

305 STE: You know? My.. my..The mother of my dad have seventy year old and he..and he see the Titanic.

306 PAB: Miss Landazabal. You know what? My grandmother

307 TCH: uh-huh

308 PAB: eh...is dead

309 TCH: Your grandmother's dead? Oh, that's sad. Was she very old when she died?

310 PAB: Yeah

311 TCH: Yeah.. Because you know, people when they are very very old, we have to die, we all die when [we are old]

312 PAB: [He had] nearly in Spanish cien

313 TCH: Oh, nearly a hundred years old.

314 PAB: Nearly

315 TCH: Wauu. She lived very old, didn't she? She was lucky to live so old

316 PAB: But she was so sick



- 317 TCH: She was sick?
- 318 STE: Why he was lucky to be old? Why he was lucky to be old?
- 319 ALB: Eduardo, when you are really really really old and you are sick you die, no? And sometimes you can do you die yourself
- 320 EDU: Yeah. If you are bad, everybody want to hit him and he die ((crack noise))
- 321 TCH: Ok. Let's ask everybody this question. OK, everybody stop and listen for a minute. Shhh. Stop and listen. Alberto, listen, because we are talking about something very interesting here. Pablo is telling me that his grandmother died but that she was very old, she was a hundred years old.
- 322 PAB: Nearly
- 323 TCH: That's very, very old. And Manuel's grandfather also died with a hundred years old.
- 324 MAN: The grandfather of...of my granny died withh ..cien
- 325 TCH: With a hundred, a hundred years old. That's very [very old]
- 326 PAB: [We don't die]
- 327 EDU: and me
- 328 TCH: You? You're not a hundred!
- 329 EDU: No. But my grandfather
- 330 TCH: Your grandfather was also a hundred when he died?
- 331 EDU: Yeah
- 332 TCH: OK now, listen. Let me finish what I was going to say. So Pablo, Stelvio and Manuel and I were talking about how people, when they are very old, die and I was saying to Pablo that his grandmother was very lucky to live to be a hundred years old. She's very lucky, and Stelvio said: Why is she lucky? Why do you think she's lucky to live to be a hundred?
- 333 PAB: Why he live long
- 334 TCH: Yeah. Because she lived a long long time. Some people die before they reach a hundred. So she was very lucky to have a long life.
- 335 PAB: ((very sad))and she was sick
- 336 TCH: And she was sick?
- 337 PAB: Yeah
- 338 TCH: Do you know why she was sick? What did she have?
- 339 PAB: Don't know. ((sad))But when we going to ..when we going to school my mummy said he.. died
- 340 TCH: Speak louder so everybody can hear
- 341 PAB: When we was going to school my mummy said he's starting to die.
- 342 TCH: Oh, she was starting to die. And now she's died she's gone up to heaven, yeah?
- 343 CH: Which day did she die on?
- 344 PAB: Don't know
- 345 TCH: You don't know. Yeah, but it's ok because she's resting, she's up in the sky, she's resting.

- 346 ALB: And up in the sky you live too
- 347 TCH: OK, you can carry on with your work now. That was very interesting
- 348 NAC: You know? My auntie and my aunt...my aunty and my %L1 tío L1%...
- 349 TCH: uncle, uncle
- 350 NAC: My auntie and my uncle died
- 351 TCH: Did they?
- 352 NAC: Yesterday...Yesterday. ((singing)) My uncle and my auntie yesterday died
- 353 ALB: And up in the sky you live too
- 354 EDU: Alberto. What's this?...Plank..Plank
- 355 PAB: Miss Landazabal. My grandmother died but was sleeping. He was sleeping
- 356 TCH: That's right. That's the best way to die, when she was sleeping. Oh. Ok, listen. Put up your hand shh ... put up your hand if you still have two grandmothers and two grandfathers.
- 357 CH: Me just two grandmothers
- 358 TCH: You just two grandmothers. And no grandfathers?
- 359 CH: No
- 360 AME: Me, one grandmother
- 361 TCH: Me too. I just have one grandmother.
- 362 AME: The mother of my mother died. She was my grandmother. And I have one.
- 363 TCH: That's right. The mother of your mother and of your father is called your grandmother, so you have two grandmothers, and the father of your father is called your grandfather, and also the father of your mother is called your grandfahter.
- 364 ALB: Really, you know? My daddy didn't say me his daddy. You know? The daddy of my daddy ... You know? He's still living
- 365 EDU: What's this? What .letter?
- 366 ALB: You know? My daddy has . three or four brothers.
- 367 EDU: What?
- 368 ALB: My daddy has three or four brothers
- 369 EDU: My daddy have..thirty..he have thirty..brothers
- 370 ALB: Thirty? %L1 ¿treinta? L1%
- 371 PAB: I don't got any grandfather and any grandmother.
- 372 TCH: You haven't got any left? Stelvio, what do you want to say?
- 373 STE: %x...x% then the grandfather don't talk to him why he died, and then my uncle cried and cried
- 374 TCH: Ok children. Listen. Let's stop for a minute. This is a very interesting topic of conversation. Alberto, listen. Stelvio was saying that when his grandfather died his uncle and everybody in the family cried and cried. And that's true because when somebody dies, somebody that is close to us, that we love, maybe a friend or somebody. Pablo, I'm talking. Or somebody in our family,

it's a very very sad day. It's a very sad day and it makes us sad and it makes us cry, doesn't it Stelvio?

375 STE: Yeah

376 TCH: But we mustn't be sad for long because we know that they've gone up to the sky and they're being looked after and they're resting

377 CH: by the angels?

378 TCH: By the angels, yes. That's right. OK? So we mustn't be sad.

379 EDU: Miss Landazabal

380 TCH: Yes?

381 EDU: What's this letter?

382 TCH: I'll come and help you

383 CH: This is pl, pl, pl

384 EDU: This is pl? Pllaank

385 TCH: Listen. Sofia says that we're not gonna die because the doctors are gonna give us some special tablets. But, sometimes if we're very sick the doctors can give us some tablets and medicines to make us better, but everybody has to die one day and all animals have to die, and all plants and trees. But it's ok 'cause we go up to heaven and we rest. But we're not gonna die before a long long time.

386 STE: And you can grow again

387 TCH: And you can grow again, maybe, yes.

388 ALB: I think we would not.. grow again.

389 EDU: In the sky yes. Maybe no, maybe no but a lot.

390 ALB: But here no

391 EDU: Nooo

392 ALB: If we lived here again, it would be really...really goody, no? ...And you can die when you're little sometimes.

393 EDU: Nooo

394 ALB: Yes. If a bad man goes into your house and nobody is there you need to fight with him and he do ((noise)) and you die

395 NAC: How you say tatarabuelo?

396 TCH: Greatgrandfather

397 NAC: Yes. They died.

398 TCH: Yes, because they must have lived a long time ago, your greatgrandfather

399 NAC: They are more older than hundred

400 TCH: Yes, your greatgrandfather was older than your grandfather

401 NAC: Yes

402 TCH: That's right, yes. OK, Eduardo. What do you want me to help you with?

- 403 EDU: Nothing
- 404 TCH: Do you know what this is called in English?
- 405 EDU: Yes. With the letter cr
- 406 TCH: Cr for crane. This is a crane. And that's a plank.
- 407 EDU: For skateboards
- 408 TCH: That's right, for skateboards. Plank, plium, pllay. Do you know what these words mean? Do you know what a plank is?
- 409 EDU: Yes
- 410 TCH: Yes? If you don't know a word remember you have to ask me Eduardo. Ok?
- 411 EDU: Ok
- 412 TCH: If you don't know a word there you ask me. Or you ask your friends, maybe somebody on your table knows. Ok?
- 413 ALB: What was this? What was this?
- 414 CH: This is plum
- 415 ALB: Plum?
- 416 EDU: Plum
- 417 CH: Yeah, here. On the one here.
- 418 ALB: And this one up here?
- 419 CH: Plank
- 420 ALB: And this one play
- 421 TCH: Finley, what are you doing on the floor?
- 422 ALB: And you saaay. this?
- 423 CH: Yeah
- 424 ALB: Andreas, how you say this?
- 425 AND: Pla
- 426 ALB: and the other letters?
- 427 AND: like this
- 428 ALB: Andreas, look my really big pencil.
- 429 AND: Oh yeah
- 430 ALB: I can put something around here and then..it's a superpencil, lalalala
- 431 TCH: Donna, what are you doing on this table? ... Switzerland. Did you write about Switzerland? What letter does Switzerland begin with?
- 432 AND: sa wa
- 433 TCH: Very good

- 434 ALB: Look what really big pencil
- 435 TCH: Let me just write the words for Andreas. ((talking to herself))Sa for Switzerland
- 436 EDU: ((talking to himself))Sw it zer land. Switzerland. Switzerland. Switzer, Switzer land. Switzer, Switzer land
- 437 TCH: Twist, twenty, twelve. Excellent, Megna. Good girl
- 438 PAB: ((to another child)) Look,..and I got another sharpener..and this rubber. And these all mine. Looook! Look! These all mine. These all mine lala! lala!...Here I got. Alejandro, I got three sharpeners. One black and another green and another grey. I got so many things here. I got three sharpeners.. Donna. I got three sharpeners, I got three sharpeners. Donna, Donna, Donna, loook. Looook, loook. Look. ... You want a sharpener and or a rubber? I got a rubber. Amelia, look my little rubber. And I got three sharpeners. And I gon to show you the rubber. Ok?
- 439 AME: What?
- 440 NAC: Look mine is more sharpener...Look mine is more bigger
- 441 PAB: This is the rubber, ha ha. And I got three sharpeners...I got three sharpeners. One black, one grey and one green. This is the grey one. This is very lovely.
- 442 AME: That one is for you?
- 443 PAB: Yeah. They all mine.
- 444 AME: The green is for Stelvio?
- 445 PAB: I don't %x want x% to let any.
- 446 TCH: Donna, don't get out of your seat again. You're wasting your time .. She is a girl or a boy?
- 447 MAN: a girl
- 448 TCH: A girl, good. Because for a girl we say she and for a boy, what do we say?
- 449 MAN: he
- 450 TCH: He. That's right. He, for a boy, she for a girl.
- 451 DON: But my.my brother says always he ...
- 452 NAC: What's this, Miss Landazabal? What do you have to..? Sh no?
- 453 TCH: Yeah. Shark, shop, shoe. What other sh words can you think of?
- 454 NAC: Donna, you move me. Look what I do now. Yes, now I put a pen
- 455 CH: I know it, I know it, I know it, I know it. I'm not going to tell you.
- 456 PAB: Miss Landazabal, this table's so noisy.
- 457 TCH: Stelvio, you're not letting Pablo work 'cause you're being so noisy. Come on, you haven't even done one yet, Pablo
- 458 EDU: I need one more..no two more .. Thank you ... How you do it, Alberto? ... Like this?
- 459 ALB: Yeah
- 460 PAB: I got three sharpeners. One grey, one green, and one black. And I got a rubber.
- 461 CH: Is that a rubber?

- 462 PAB: No, it's not...But I got a rubber, in here. Where's my..? This is one sharpener, and this ..the rubber
- 463 CH: ((Native speaker)) You get your own little thing, don't you?
- 464 PAB: Miss Landazabal..Miss Landazabal, can do all by myself there?
- 465 TCH: Can you think of any more sh words?
- 466 NAC: Yes, I can
- 467 TCH: What? ((falling tone))
- 468 NAC: This is a shoe, no?
- 469 TCH: Let's ask everybody else...Ok, everyone stop and listen for a minute. You remember a long time ago we did a sh book?
- 470 PAB: Yeah
- 471 TCH: Can you think of some sh words? Put your hands up
- 472 CH: ship
- 473 TCH: ship
- 474 CH: shark
- 475 TCH: shark
- 476 CH: shin
- 477 TCH: shin. This is the shin. This part of our leg is shin
- 478 CH: sheet of paper
- 479 TCH: sheet of paper
- 480 CH: shut the door
- 481 TCH: shut the door
- 482 CH: Sharpener
- 483 TCH: Sharpener
- 484 PAB: Shadow
- 485 TCH: Shadow. When we go out in the sun we see our shadow
- 486 NAC: Sharp
- 487 TCH: Sharp. When something's sharp
- 488 TCH: Ok good. We've done lots of sh words, ok? Nacho! Now you have lots of sh words, so you can do your work.
- 489 NAC: What's this?
- 490 TCH: Sheep
- 491 NAC: Sheep
- 492 TCH: Good boy, Stelvio. Let me see how you've written these. Skateboard. Stelvio, watch how I write it. Skateboard. That's a very difficult word to write, so that's ok. Crane and this?

493 STE: it is ok?

494 TCH: Yeah. And twelve. All the rest you've got right. All the rest you've got right. That's fantastic. Well done. Don't forget to write your name at the top. ((to Manuel)) Good, can you say these sha words for me?

495 MAN: sharp

496 TCH: sharp

497 MAN: shelves

498 TCH: shelves

499 MAN: shoe, ship %x...x%

500 TCH: Good boy, Manuel. That's fantastic. Good boy. Pablo, what are you doing? Pablo! Come on, you haven't even done the first question. I'm going to get cross with you...((to Amelia)) Good. You almost got it right. That's fantastic. Now, what about plat? Can you write plat? Listen to the sound ...pillat... ((to Manuel)) Ok, now you need to do ... Oh, you did this piece of work yesterday, didn't you?

501 MAN: yes

502 TCH: You've finished now. Ok, then I'll tell you what you can do now .. Find a fog day. Go and find the book. .. Donna, come on. Stelvio, what's the matter? ((to Manuel)) Good, you've got the right book .. ((to Megna)) Are you writing a story about robbers?

503 PAB: ((talking to himself))A robber, they rob things.. I need colours

504 TCH: Ok, let me see this table. How are you doing? Nacho, have you finished?

505 NAC: No. What you have to put there?

506 TCH: Sheet..Donna, come on

507 NAC: I need the colour blue. I need colour blue

508 ALB: No, you don't going to take ((to Nacho))

509 NAC: I need colour blue. I don't have. I only have black and yellow

510 TCH: You only have black and yellow on your table?

511 NAC: Yes. Look

512 PAB: I got yellow, I got yellow, I got yellow

513 NAC: No, but I need blue

514 PAB: I got lots of blue. Wait

515 NAC: Now, I need a pencil. Look. What's this? It's only for one moment.. I need a crayon. I need it. Eh, eh?

516 TCH: Alberto, how do we sit on our chairs? ((to Sofía)) What's the matter? You're not feeling well? Is it hurting?

517 SOF: it's hot

518 TCH: It's a bit hot. Yes. ...

519 FIN: Alberto pinched me on the hand

520 TCH: Alberto. Did you pinch Finley?

- 521 CH: Yes, he did
- 522 TCH: Why?
- 523 ALB: %x...x%
- 524 TCH: That's no reason to pinch somebody Alberto. If somebody doesn't agree with what you're saying you don't pinch them. Go and sit down and finish your work. And say sorry to Finley please. ... Pablo, you still haven't finished the first question. Why have you got a glue.. in your hand?
- 525 PAB: I want to do this with you..I want to do this with you..this. To do this with you
- 526 TCH: OK, you want me to help you? .. Megna, can you get that chair please, so that I can sit here? Thank you ... Scared
- 527 NAC: ((repeating teacher's words))so that I can sit here. This was my pencil, sorry. This was my pencil.
- 528 ALB: Miss Landazabal, I don't do it without
- 529 TCH: No, scardy isn't a word. Scared.
- 530 ALB: I don't do it without
- 531 TCH: Good boy. Write your name, put it in the finished work tray...Oh, sorry I didn't see it. That's fantastic. Good girl.. Put it in the finished work tray...Ok let's see, Pablo.. First question. Read it to me.
- 532 PAB: What ...did mum do?
- 533 TCH: Good. [What did mum do?]
- 534 PAB: [What did mum do?]
- 535 TCH: What's the answer? What's the answer to the question?
- 536 PAB: Mum put wallpaper on the wall
- 537 TCH: Good. You know the answer. I'll stay here with you, but you know the answer, you do it yourself
- 538 PAB: I do all the lines?
- 539 TCH: No, just this line: mum put wallpaper on the wall
- 540 PAB: Miss Landazabal, these two is las
- 541 TCH: Sorry?
- 542 PAB: These two is las
- 543 TCH: Oh. it's a la. Then you need to make it a bit higher. Look. Otherwise it looks like a letter i. If it's a la you need to make it taller. You see the la in the book?
- 544 PAB: Or like a u
- 545 TCH: Or it looks like an u, that's right. That's right. Stelvio, what's the matter?
- 546 STE: Nothing
- 547 TCH: What are you looking for? You can choose, either the big %x...x% book or you can write a story
- 548 CH: Miss Landazabal, how you write crane?
- 549 TCH: Crane? You try to write that one, let's see how you spell it and then I'll help you.



- 550 PAB: Miss Landazabal, I finished this one. I finished this one.
- 551 TCH: Oh, that's a great picture, Andreas. I love your train. Where's your train going to?
- 552 AND: Just to go to a . round
- 553 TCH: It's just going round? Round, round, round in a circle?
- 554 AND: No. It's going to a to see to see the the snow
- 555 TCH: It's going to see the snow. Is it going up the mountain to see the snow?
- 556 AND: No
- 557 TCH: No?
- 558 PAB: Miss Landazabal..Miss Landazabal...Miss Lan da za bal. Miss lan da za bal. Miss..Landazabal, Miss Landazabal. I finished the first one.
- 559 TCH: Mum put wallpaper . on .. thee, you forgot thee, wall. Good. What's the second question?
- 560 PAB: What..did..dad
- 561 TCH: do
- 562 PAB: do. [What did dad do?]
- 563 TCH: [What did dad do?] Look at the picture and find out
- 564 PAB: Dad painted the door
- 565 TCH: Good boy
- 566 NAC: You know, yesterday. I put the the thing one of the television, and I saw all this class in television..Every this class .. and they say on the television, and they say on the television, they say, they say on the television: the richest class on the world!..And they say on the television: the richest class of the world! Rich.class, you know? You know, %L1 rico L1% in English is rich, no? And you say the richest class in . in the world, in the television..Every this class is the richest one ..They said .. All this class is rich'cause in the television they said it. . In the television they said..and how we work, and how we work. And I saw me, and I saw me.
- 567 CH: Where?
- 568 NAC: In the television
- 569 CH: In this television?
- 570 NAC: In the television of my house. I saw me
- 571 CH: Where? In this table?
- 572 NAC: Yes..No, in that table
- 573 MAN: We need to talk in Spanish, not in English
- 574 NAC: In English
- 575 PAB: Here. This is my rubber. I'm going to use now my rubber. Hey I'm going to use my rubber. Megna, you see my rubber? Megna...I don't going to let you
- 576 MEG: I know.
- 577 PAB: I want to do that.
- 578 TCH: Donna, I don't want to see you out of your chair again. Every morning you waste time.

579 NAC: Manuel talk in Spanish

580 TCH: Manuel, this is not Miss Mejias Spanish class. This is my class. You speak in English, please

581 NAC: From where you are?

582 AND: What?

583 NAC: From where you are?

584 AND: What you think?

585 NAC: from Perú?

586 AND: from Madrid. I'm in Madrid but I'm from Madrid.

587 NAC: He, he, he is of Perú.

588 TCH: Donna, why are you bringing me this? Is it finished? Shark, shop, sheet, sheep, shoe, shut. Tell me another sh word.

589 NAC: mm Shut the door

590 TCH: Shut the door. Good. And another one?

591 NAC: mm. Shut up

592 TCH: Yeah, shut up starts with a sh. But we don't say that to people, it's not polite.

593 NAC: Show

594 TCH: Show. Well done, Nacho. Put it in the finished work tray and come and finish this other work. Donna, you don't tell people to shut up. You say please be quiet. 'Cause shut up is not very polite .. ((to Eduardo)) The whole work?

595 EDU: yes

596 TCH: Wauu. You've finished the whole work, that's fantastic. Good boy, Eduardo. You've been working so hard. Ok, listen. I'm gonna look at this in a moment, ok? Put it on my desk. ((to Megna)) This is an envelope, but it has nothing inside. But, this is an envelope so that we can put some words inside. ((level tone)) Words like was, said, the, wanted. So we can put them inside and then pull them out and the children have to read them.

597 STE: I can do another page?

598 NAC: For what is this one?

599 PAB: %L1 Es pa poner celo.L1% %L1 Ya está ¿vale? L1%

600 NAC: For what?

601 PAB: %L1 pa poner celo L1%

602 NAC: In Spanish

603 PAB: %L1 Porque se pone aquí %x...x% cuando quieras ..tiras L1%

604 CH: %L1 ¿Y esto no corta..cuando quieras? L1%

605 NAC: Ey, you're talking Spanish...You're talking Spanish

606 CH: Pablo, look

607 NAC: Cause I do a thing you don't did..you don't do

608 PAB: Miss Landazabal... Alberto, you forgot to add a housepoint. Alberto, you forgot to add a housepoint. Alberto, you forgot to add a housepoint. Are you finish?

609 TCH: Pablo

610 PAB: Yes?

611 TCH: You're not doing any work. How many lines have you done? [How many questions have you answered?]

612 PAB: [On the second]

613 TCH: Only on the second and it's already a quarter past ten. I'm not happy .. Come on, Pablo, I still have to sit with you to watch you. . Finley, can you stop chatting and do some work please?...Megna, you mustn't do that.

614 MEG: I didn't see

615 TCH: But you alwa . Pablo is right. You always say that you didn't see people. You always say it was an accident. You've got to open your eyes wide and look so that you don't bump into people.

616 SOF: Nail polish has a sh

617 TCH: Yeah nail polish. That has a sh at the end, nail polish. Have you got any nail polish on?

618 AME: I have

619 TCH: Ah you've got nail polish on. Good. That has a sh at the end. Good girl. If you think of any more sh words come and tell me...Right, Pablo...Nacho, I'm gonna have to separate you.

620 PAB: Miss Landazabal, I know what. Miss Landazabal..I know what, shut up.

621 TCH: Shut up, yes. But we don't say that. It's not polite. We say be quiet please. Now, come on. Pablo, the second one...Finley, sit on your bottom please. Sit properly.

622 PAB: I doing two naas

623 TCH: ah?

624 PAB: I doing two naàs

625 TCH: Two naas? No, painted only has one naa. Painted. What's this on your hand? What is it?

626 PAB: I don't know how to say it in English

627 TCH: Say it in Spanish

628 PAB: You put %L1 celo L1% and when you want

629 TCH: to put celotape?

630 PAB: Yes, and you want to pull it.

631 TCH: I don't understand. Wait. Take it off. Show me. Where do you put the celotape? I don't understand. Wait a minute. Let Pablo explain something to me...Oh, you put the celotape in here

632 PAB: It's like that. It's like that.

633 TCH: Oh, it's a special celotape that's been flattened ((rising tone))

634 PAB: Yeah

635 TCH: And you put it in here, and where does it come out off?

- 636 PAB: Here
- 637 TCH: Ahh, and then you just pull it.
- 638 PAB: Yes
- 639 TCH: And how do you tear it off?
- 640 PAB: This cuts it
- 641 TCH: Oh, that cuts it ..Oh, that's very clever.
- 642 PAB: Like this
- 643 TCH: And you just put it around your wrist, like this. You go chhh,clack and then you stick it
- 644 PAB: My sister has it
- 645 CH: What?
- 646 PAB: My sister have it
- 647 TCH: Explain to them what it is. Explain to Stelvio and Manuel what it is. They want to know
- 648 PAB: I can say it in Spanish?
- 649 TCH: No. Say it in English. It's the celotape
- 650 PAB: The celotape and is flat and then you can pull it out and you can put it in here.
- 651 TCH: That's right. You put it around your wrist, like this
- 652 MAN: But how you can take it out?
- 653 PAB: From here
- 654 MAN: I know how you..I think you have to..you have to
- 655 PAB: No, no. You do it like that
- 656 NAC: Open it
- 657 PAB: No
- 658 TCH: Open it. Show Nacho. He wants to know.
- 659 NAC: I will tell you. You have to put the celotape a little bit up here. I know.. Now I know better now.  
Now, now
- 660 TCH: Good. Now we know. Thank you for explaining Pablo. Now, carry on with your work..Where's your pencil?
- 661 PAB: Here
- 662 TCH: Oh you have a pencil. Come on then . Dad painted? What did dad do? He painted? .. What is he painting . in the picture? Painted. Where's the rubber? .. Catherine, can you stop %x...x%.  
Donna? She has lots of work to do. Hurry up and finish.
- 663 CH: Can I go to the toilet?
- 664 TCH: Yes, you can go to the toilet. Alberto, what are you doing with all those pencils? You don't need to work with so many pencils. You need one. .. Right, what is the matter with this table? You keep fighting over the pencils. Look how many pencils there are. Donna, here's a pencil.  
Nacho, here's a pencil. You just need to sharpen it. Sofia, that's yours and Manuel, that's yours. Nobody should be arguing over pencils. There's lots of pencils. Oh, these lovely finished

works. ... ((reading)) One night the puppy ran away, the puppy got lost. The next morning, we got out of there and went to look for the puppy. We found the puppy and went back home. What an excellent story. Good girl. Leave it on my red chair. And I'll read it to the whole class later, ok? ... ((to Amelia)) Leave it on my red chair. And I'll check it in a minute, ok? Because we're going to start packing up. Good girl. ... Donna! That's the third time this morning you've had to go and sharpen your pencil. I think you're wasting time. ((to Sofía)) Oh, that's lovely. Do you remember how to write this? 'cause you've written tis. Can you remeber we need to put a ha? tha. That's a tha sound. This. Good girl. That's fantastic. Let's read it together.

665 SOF: ((with teacher reading)) It was Keeper's birthday. Keeper

666 TCH: wanted. With an e

667 SOF: ((with teacher)) a party. Mum made a cake. Dad took a sandwich. Everyone came to the party. The children played with the %x bubbles x%

668 TCH: ((ends up reading alone)) What a good party. Everyone said. Excellent Sofía. Put it in the finished work tray. Pablo, have you finished the whole page?

669 PAB: yes

670 TCH: Two? Is that all you've done the whole morning?

((on the mat))

671 STE: %x...x% Amelia was playing in the playground

672 TCH: when they should have been lining up?

673 AND: one on football and then on basketball

674 TCH: That's right. That's what Mr Say says. He says that the children keep playing football and playing basketball when you should be lining up to go back to your classrooms. What do you do in this classroom?

675 CH: I line up

676 CH: I line up

677 TCH: What do you do when the teacher says line up?

678 CH: I line up

679 TCH: Do you line up?

680 CH: yes

681 TCH: Ok. Sometimes you can make a mistake and sometimes you are so busy playing that you might not hear the bell or you might not hear the teacher. That's ok, but that's ... Listen. That's different. If it's an accident and you really didn't hear. Then that's different, that's ok. But most times you should be able to hear and you should line up very quickly and very quietly and come back to the classroom. %x...x% Oh, listen to this. Andreas, come and show us. He has something important to tell us. How did you do that?

682 AND: ((shows hand)) In my brother's birthday, in a party, we were playing

683 TCH: Playing? But what were you playing with? Donna, sit down so everybody can see

684 AND: The girls had to catch us

685 TCH: The girls had to catch the boys. But how did you cut your hand?

686 AND: I was going like that, like that

#### VII.2.1.4. RC-A/S4

---

RC-A/May 99 (S4)  
Transcription: Ana Llinares  
Date of transcription: August 99

---

- 1 TCH: Listen. One thing that's very important. You have to make sure you've got a straight line. Sometimes the car can curve and then the experiment doesn't work. It has to go on a straight line. So keep trying it again and again.
- 2 PAB: I want to repeat this one again. I can repeat this one again? I go to another one, of this?
- 3 TCH: Another book? You don't want to do the book review on this?
- 4 PAB: No, I want. I don't want to do this paper. I want to do another <x but the same x>
- 5 TCH: Why don't you want to do this page?
- 6 PAB: Why <x ... x>
- 7 TCH: No, that's ok. Look. We just rub it out. It's ok, it's fine.
- 8 PAB: I can do this? I can try another one?
- 9 TCH: Another book?
- 10 PAB: No, another.
- 11 TCH: No, not another page. You can use that page.
- 12 PAB: I want to do another book review
- 13 NAC: In this class, they don't let me talk in Spanish, 'cause if you talk three times in Spanish they will give you a bad housepoint .. Hey, you're talking Spanish. Miss Landazabal, Donna talk in Spanish
- 14 DON: No, you talk Spanish
- 15 TCH: Donna, this is not Miss Mejías class. What language do you speak in my class?
- 16 NAC: First warning!, first warning!
- 17 TCH: First warning
- 18 NAC: You see? ... Miss Landazabal
- 19 TCH: Ok, Stelvio. Four add five add three. Get the cubes, get . four, then five, and then three. You're doing three here. You need to add three figures. Remember you're adding three figures now, not two.
- 20 PAB: I want to do another one
- 21 TCH: Yeah, now that's good Manuel. Good. You have to try and make it go very very straight. Otherwise it doesn't work. What are you doing, Alberto?
- 22 ALB: I'm making very very straight
- 23 TCH: Good. So, what are the results? Which one goes furthest, the one with one block, the one with two blocks or the one with three blocks?
- 24 CH: Three ((several))

- 25 TCH: Three. Have you tried them all out?
- 26 CH: Yeah
- 27 TCH: Yes? Are you sure?
- 28 CH: Yes
- 29 TCH: And it worked?
- 30 CH: Yeah
- 31 TCH: Ok. Then, take one of this and you can draw where they land.
- 32 NAC: Miss Landazabal. Look what I did, Is the wrong way round is right?
- 33 CH: The wrong way round.
- 34 TCH: It's the wrong way round.
- 35 EDU: Who wants the car? ((to a child))You won't get the car.
- 36 NAC: Oh, look me. Look I can jump that. Let's see. %L1 No que se cae L1%. Ey, let's see. I jump it.
- 37 CH: Yes
- 38 NAC: Let's see this way. Let's see this way. No, let's see this way.
- 39 PAB: Hey, Stelvio, look. Stelvio! Megna, Megna, Megna, look.
- 40 TCH: Excellent, Donna. You're doing very well. ...Seven take away two. You need to do that one again.
- 41 PAB: Why I cannot do another one? Why I cannot do another one of this?
- 42 TCH: Pablo, no. Because we're wasting papers. There's nothing wrong with that, you can use the same paper. We're not going to waste any more paper.
- 43 NAC: Ahh I finished that
- 44 PAB: ((reading)) Keeper wanted new . shoes. He couldn't . <x knit x> his laces. Dad helped him. Keeper was at school. Keeper couldn't
- 45 EDU: I don't like . these ones . I don't like these ones
- 46 TCH: Alberto, do your own work, Ok? Andreas says you're copying him .. Ok Megna. Donna, I'll see it when you've finished all. I can't keep seeing every single one. Ok? ... ((reading)) It was time to go home. What's in the bag, said
- 47 CH: Mum
- 48 TCH: Mum said it, not Biff, mum said it. Good. Oh, that one's not right. Seven take away two is not six. Try it again. Do it with your fingers. Yeah, it's take away, you've done add. Remember this time it's take away. Children. Those of you doing take away, remember, remember that this sign is what?
- 49 PAB: Add
- 50 TCH: Add. And this sign is?
- 51 PAB: Take away.
- 52 TCH: Take away. Ok? .. Manuel, you've done add. You need to do take away
- 53 ALB: I'm going to copy you the colour

54 EDU: I can see, Andreas?

55 AND: No

56 CH: Hey, Eduardo. Which one is more beautiful <x car x>, his or mine?

57 CH: I think yours is more beautiful

58 EDU: I think Andreas .. Alberto, everybody says that you do very bad the cars

59 ALB: I do it better than you

60 CH: Don't make me laugh

61 EDU: Yeah, don't let don't make our laugh.

.....



## VII.2.1.5. RC-A/S5

---

RC-A/June 99 (S5)  
 Transcription: Ana Llinares García  
 Date of transcription: August 99

---

- 42 PAB: Miss Landazabal, I'm doing three pictures.
- 43 TCH: Wauu. Why don't you use the number line?
- 44 PAB: But I use this one.
- 45 TCH: Oh yes. You can use that number line, ok. Sixteen take away six, that makes ten. Now, count until you get to ten. Yeah, sixteen take away six is ten. Good boy. If you use the number line that's easier, ok? This one's good too. What about this one? Seven take away one. Ok now, the answer is fish, so what colour are you going to colour that fish?
- 46 CH: red
- 47 TCH: red. .. Ah,ah. That's not right. Check that one again. Seven take away one. ... What a great picture. Great Pablo. Ok, do you want to choose one more page or do you want to do something different?
- 48 PAB: Something different.
- 49 TCH: Ok, then leave it on my <x...x> over there. Good, that's better. Good ... Excellent. Excellent Eduardo. Do you want to do one more page or do you want to choose?
- 50 EDU: One more page
- 51 TCH: Ok. ... ((knock on the door)) Come iin, come iin.
- 52 EDU: Come iin, come iin ... No, I don't play it. No, I don't play it. You play with that but I don't .. play with that.
- 53 CH: I have to do this?
- 54 TCH: Ok, you can do the other page later. Oh no, you need to finish this. Alberto, let me see. You need to find some more. .. Excellent. Oh, beautiful picture! Bring me the book. Let's see if it's the same. Wauu, everybody, stop and look at this, look at Alberto's picture. Doesn't it look exactly like the <x bird x>?
- 55 CH: Noo.
- 56 TCH: What do you mean noo? It's fantastic.
- 57 CH: It doesn't look the same.
- 58 TCH: It's not exactly, exactly, excatly the same, but it is almost the same. <x...x> That's fantastic, Alberto. ... Do you want me to help you? Bring your cubes. Bring twelve cubes. Twelve. ... That's a lovely picture! Ok, twelve. No. Don't bring any more. Just twelve cubes. Are you are you sharing that plasticine?
- 59 CH: No, he use, he use <x...x>
- 60 TCH: Alejandro. What are you doing? Alejandro, I can see you're very strong, but put it down and share it please
- 61 AME: I wanna take it off
- 62 CRI: This play?

63 AME: I wanna play a different game

64 PAB: Now. Eleven yes. Eleven. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven. ... Oh, yellow, yellow. I need yellow. ... I need a rubber.

65 TCH: Excellent Pablo ... Which one are you looking for? This one? Like this one?

66 PAB: Yes, yes. That one, like that.

67 TCH: Excellent Finley.

68 CH: The boys are being silly.

69 CH: The boys are being silly.

70 CH: Alberto's being silly

71 CH: Alberto's being silly

72 CRI: You're not gonna have a new turn now. It's my turn again.

73 AME: No. Why? Wait a moment, wait a moment. ... You cheated

74 EDU: I need it!

75 TCH: Boys, are you not playing kindly? Are you not playing properly?

76 CH: yes

77 TCH: Alejandro and Alberto. Stop and listen to me. If you don't play sensibly I'm gonna give you something else to do and that's not gonna be much fun.

78 ALB: What?

79 TCH: Oh, I don't know yet, I might want to give you a piece of writing. Oh, look at your shirts. Oh, and yours. Alberto, be careful. Don't put the plasticine on your clothes. Don't, don't put the plasticine on your clothes. Your mummy is not gonna be very happy when you go home with that shirt, today. Ok? Don't put it on your shirts

80 CH: I didn't, I didn't do it

81 TCH: Look, you're doing it now

82 CH: Look, look. Sofia, look. Look Sofia. Sofia.

83 TCH: Ok, Donna. Your turn to wear the microphone. Ok, Donna, two add eight. Is that eight? Count out.

84 DON: One, two, three, four, five, six, seven, eight.

85 TCH: Ok. Two add eight

86 DON: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.

87 TCH: Ten. The answer is ten. ... You've just got two more left to do.

88 DON: No three

89 TCH: No, you've done that one. Ten?

90 DON: add four

91 TCH: add four

92 DON: three, four

- 93 TCH: Alejandro! Ok, now count together. Ten plus four makes?
- 94 DON: nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen.
- 95 TCH: Fourteen. Good girl. Ten add four makes fourteen.
- 96 DON: one and a four
- 97 TCH: a one and a four. What colour are you going to colour that fish?
- 98 DON: pink
- 99 TCH: pink ... Is that thirteen?
- 100 DON: Yes
- 101 TCH: Are you sure? Count it
- 102 DON: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine
- 103 TCH: Nine. You need some more
- 104 DON: ten, eleven, twelve, thirteen
- 105 TCH: Good. Now, take away eight.
- 106 DON: one, two, three, four, five, six, seven, eight. Five
- 107 TCH: How many?
- 108 DON: five.
- 109 TCH: Yes. What colour are you going to colour that one?
- 110 DON: blue.
- 111 ALB: I do them bad Eduard. We have to do them again. I have to do them again.
- 112 PAB: Stelvio, I have <x...x> yellow. Stelvio, the <x...x>mine. Stelvio, the <x...x> is mine. He's paint a house. No, a church. He's paint a church. ((The no is pronounced in Spanish))
- 113 CH: It's not true, is it?
- 114 PAB: What?
- 115 CH: It's not true
- 116 PAB: He's paint a church
- 117 CH: It's not true
- 118 PAB: No, put it here. Like that no, like that no. Like this. ... I'm going to put a church
- 119 TCH: A church?
- 120 PAB: Cristopher, look mine. Look mine, Cristopher. I have first, Cristopher, I have first.
- 121 CRI: Yeah? ((to Amelia)) I did not do it. Stop blaming me.
- 122 EDU: What is goody, good or bad, Pablo?
- 123 PAB: Good
- 124 EDU: It's like good, Pablo ... Look Pablo, <x I have got x>. But you don't do it like this. Now I need the <x glue x>. Oh Alberto, look, I've got it

- 125 PAB: Has anybody have got the rubber?
- 126 TCH: Oh, Wauu, Cristopher, what have you made?
- 127 CRI: I made that
- 128 TCH: What is it?
- 129 CRI: <x A cake for you x>
- 130 TCH: Uhh, a cake for me. Ummm, delicious. Thank you. . Ok, Donna.
- 131 ALB: I'm going to do more <x of them x> I love doing them
- 132 PAB: We cannot do another one
- 133 ALB: Why not, Pablo?
- 134 PAB: You cannot get another one <x...x>
- 135 ALB: I can do another one and put it in my bag
- 136 EDU: You can do another one another time, Alejandro? Yes?
- 137 ALE: Yes
- 138 EDU: Pablo said that I do it bad.
- 139 CH: Yeah, very bad
- 140 EDU: I can do it. Not so bad, Pablo. To to be the first time! ((rising tone))
- 141 TCH: Oh, beautiful! That's lovely, you can decorate it in colours and do different patterns. ((level tone))
- 142 CH: Yeah.
- 143 CH: You can colour it
- 144 TCH: What time is this?
- 145 STE: eight o'clock
- 146 TCH: eight o'clock. What time is this? What time is this? What does it say here? At what time do you go home now? Stelvio, at what time do you go home now?
- 147 STE: nine
- 148 TCH: Do you, Stelvio?
- 149 STE: No, four o'clock
- 150 TCH: four o'clock. Good. What does it say in here?
- 151 STE: I . am . eating . my . lunch
- 152 TCH: What time do you eat your lunch now? Stelvio, what time do you eat your lunch now?
- 153 STE: Twelve o'clock
- 154 TCH: I start school. At what time do you start school?
- 155 STE: When we wake up.
- 156 TCH: OK. But at what time do we start school <x...x>?

- 157 STE: aat eight o'clock
- 158 TCH: No, one hour more. Not eight o'clock but nn?
- 159 STE: nine o'clock
- 160 TCH: nine o'clock. At nine o'clock. Good. ... Boys, this is the last warning. If you are not sensible I'm going to get very cross and I'm going to make you do something that is not fun.
- 161 STE: Get, go to Mr Say
- 162 TCH: Yeah, that's gonna be fun, is it? ... Excellent. ... Wauu, a chocolate cake <x...x> Oh, that's beautiful <x...x> and you can decorate it and colour it. Ok? But that's lovely. <x...x> You can still colour it, ok? Or you want to stick it on the other side? We can still do it. Come here <x...x> so it doesn't tear. It's a beautiful pattern that you've done. You want this side, and if you stick it there it's all white and you can colour it with different colours. Ok? So, stick it the other side. . Four o'clock. Excellent. Now this one, Donna. Ten o'clock. Good girl
- 163 EDU: I can do ... Alejandro, I'm colouring ... And, and and I can make one for Pablo
- 164 TCH: Alejandro, let me see. Oh, that's beautiful
- 165 CRI: That's my turn. Amelia, that's my turn
- 166 AME: No
- 167 CRI: Yeah
- 168 AME: No. Stoop. Stop it
- 169 CRI: Stop blaming me
- 170 EDU: Look Alberto, really bad, really bad. ... This is my second time, Alberto
- 171 TCH: Beautiful
- 172 ALB: And then you put like a little man here
- 173 TCH: Oh, that's a good idea. Why don't you do that? You cut out a little man and colour it and then you can stick it in the middle. ((to another child)) What's this one?
- 174 CH: Twelve o'clock
- 175 TCH: No. What does it say?
- 176 CH: eleven
- 177 TCH: eleven o'clock. Good. The little man. Excellent.
- 178 EDU: Miss Landazabal
- 179 TCH: Oh, beautiful. Oh, that's a beach. Is that what you're doing on your summer holiday?
- 180 EDU: Yeah
- 181 TCH: Yeah? Which beach do you go to for your summer holiday?
- 182 EDU: In Barcelona
- 183 TCH: To Barcelona? Wauu, I love Barcelona. I've got a very good friend there. I love it. Have you got a house in Barcelona?
- 184 EDU: Yeah
- 185 TCH: Lovely. I'm gonna come and visit you up there

186 EDU: And I have two dog there

187 TCH: Really?

188 EDU: Yeah

189 TCH: But who looks after the dogs? Are they all on their own?

190 EDU: Yeah

191 TCH: Nobody looks after them when you're in Madrid?

192 EDU: Yeah, yeah. One two men

---

## VII.2.2. GRUPO RC-B

### VII.2.2.1. RC-B/S1

---

RC-B/January 99 (S1)  
 Transcription: Victoria García  
 Date of transcription: June 99

---

61 TCH: Just read it .. Three.

62 CH: Three.

63 TCH: Three... three

64 CH: Children.. came..to the house

65 TCH: See if you can read the words and put them in the order ... Come on! .... Here .. three ... Finish it .. See if you can find <x\_\_x>

66 CH: In this one?

67 TCH: Yes,.. overhere.. somewhere. Oh.. I'm not telling you <x\_\_x>... How are you doing? .... Don't forget you've got to stick your paper just one to each other as if there were no gaps, okay? .... What's wrong with your ear?

68 YUM: Yeah.. I have something

69 TCH: You don't know what it is? .. you put something in there?

70 YUM: Yes.

71 TCH: Do you want some cloth of wool?

72 YUM: Yeah.

73 TCH: Go and ask Miss Philip if she can put some wool in your ear ... ((to another child)) How many stars are there?

74 CH: Three.

75 TCH: Three. .... Two boys .. is that in your book? .. The bus came ... we've got the bus came, don't we? .. Okay ... There it is! ... What's this? ((moving her thumb))

76 CH: Thumb

---

VII.2.2.2. RC-B/S2

---

RC-B/March 99 (S2)

Transcription: Ana Llinares

Date of transcription: August 99

MO: Mother (The mother of one of the children reads with some of them)

---

- 21 TCH: Sit .. down. Right. Come on then people, please. Hurry up ((to children coming into the class)).  
Right, What's Jacomo got?
- 22 JAC: A baddie
- 23 TCH: What what kind of baddie is it?
- 24 CLE: <x...x>
- 25 TCH: It's Jacomo's turn. Clement! Shhh
- 26 JAC: a grasshopper
- 27 TCH: It's a grasshopper. What does a grasshopper do? What does it do in the film?
- 28 LUP: %L1 matar L1%
- 29 JAC: He fight with the goodies
- 30 TCH: He goes and fights with the goodies. Who's the goodies?
- 31 CH: <x...x>
- 32 JAC: <x...x> and I don't remember the other names
- 33 TCH: Does he kill them?
- 34 JAC: Yeah
- 35 TCH: He kills them and they're dead, are they?
- 36 JAC: No, no, no
- 37 CH: They're still alive
- 38 JAC: yeah
- 39 TCH. They're still alive. Does he die? ((tonic on he)) in the film?
- 40 JAC: I don't remember
- 41 CH: Yes, I do. He dies.
- 42 CH: He does.
- 43 TCH: He does? Who kills him?
- 44 CH: a bird, a bird
- 45 TCH: A bird kills him
- 46 ANA: It's funny at the end because the grasshopper said, is that one another one of your tricks?, they  
said yes, and so he, the grasshopper just stayed there and a bird came and ate him up  
((English female child))



- 47 TCH: A bird comes and eats the grasshopper?
- 48 CH: Yeah
- 49 CH: ((an English male child)) And the end, when another grasshopper came and ehh and bumped into the grasshopper and he smack the grasshopper on the face.
- 50 TCH: Wauu. What's the name of the grasshopper, Jacomo?
- 51 JAC: Hopper
- 52 TCH: Hopper. Why is it called Hopper, do you think? How does he move? ((Jacomo points at its legs)) He hops, doesn't he? Have you ever seen a grasshopper move?
- 53 CH: yeah
- 54 TCH: He jumps ever so high
- 55 CH: ((native)) I I I saw a grasshopper in my garden
- 56 TCH: Did you?
- 57 DAV: Me too. I saw it when I was little
- 58 LUP: I saw one in the old school
- 59 TCH: In your old school, did you? They jump very high, don't they?
- 60 CH: Oh, yeah. I saw one in the old school, as well. I remember
- 61 TCH: And what's that? Shh, stop talking Alex. What's this?
- 62 JAC: a monster.
- 63 TCH: A monster. And who's inside the monster?
- 64 JAC: That one is an allien
- 65 TCH: An allien. And who's inside the allien?
- 66 JAC: A man
- 67 TCH: a man. What does he do?
- 68 JAC: You can put him inside
- 69 TCH: You put him inside. A man in black! Have you seen the film man in black?
- 70 CH: I have ((tonic on I))
- 71 JAC: yes
- 72 TCH: Yes? Goodness me. And did you see right at the end when he gets swollen by an allien?
- 73 JAC: yes
- 74 TCH: Well done. Thank you. Who else has got something to show?
- 75 ALE 1: me
- 76 TCH: Go and get it from your bag. What have you got?
- 77 ALE 2: a truck
- 78 TCH: A truck. What's your truck made of?

79 ALE 2: <x...x>

80 TCH: What does your truck do? ((he shows on the floor)) It goes along the floor. Did you make your truck?

81 ALE 2: Yeah

82 TCH: What kind of truck is it? ((no answer)) What does it do? What job does it do? What are these called? What are they called at the the back? You see them on the roads, don't you?

83 CH: Yeah

84 TCH: What are they called?

85 ALE 2: oh yeah, I know

86 CH: Cones

87 TCH: Cones. That's right. They're called cones. And if you go along the road you sometimes see, especially on Sunday, on the road that I take when I go home, they put up cones, so that cars can go down on a special lane. Then when all the cars have gone they go and pick up all the cones again so the road goes back to normal. ((to Alex)) Well done. Right Alex, let's have a look at yours. What has Alex got?

88 ALE 1: a plastic screwdriver

89 TCH: a plastic screwdriver. What does a screwdriver do?

90 ALE 1: It screws up tight

91 TCH: screws what up tight?

92 ALE 1: <x...x>

93 TCH: A screwdriver tightens up ((interrupts sentence)). Giacomo, sit down next to Joanna. Cross your legs.

94 MO: Giacomo, would you like to come and read?

95 TCH: Giacomo, you need to go and read. It tightens the screws up so that things don't fall? ((elongated vowel in fall)) down. Screws are like these screws. Can you see them at the blackboard? Well done. Anybody else's got anything? Ana. What's this?

96 ANA: a sticker album

97 TCH: a sticker album. And what have you got in your sticker album? What kind of stickers? Let's have a look. What kind of stickers have you got here?

98 ANA: Different stickers

99 TCH: Different stickers. Tell me, what are these?

100 ANA: Stars

101 TCH: Stars. And what are these?

102 ANA: Dogs

103 TCH: Dogs. What kind of dogs?

104 ANA: Dalmatian

105 TCH: Dalmatian. What else have you got on here?

106 ANA: a snowman

- 107 TCH: a snowman. Where have you got a snowman? ((child points)) What kind of stickers are these?  
They are all what?
- 108 ANA: animals
- 109 TCH: They're animals. Animal stickers. Are there any more stickers in your book?
- 110 ANA: No
- 111 TCH: No. Well done. Right, Clement. Let's have a look. What have you got here?
- 112 CLE: a sticker album
- 113 TCH: Ahh, right. A sticker album. What have you done to the stickers?
- 114 CLE: <x put them on x>
- 115 TCH: Put them on. What kind of stickers have we got here?
- 116 CLE: snakes, caterpillars, two butterflies, snails and clowns.
- 117 TCH: Well done. Oh, Gosh. How many you've got. What have you got in here?
- 118 CLE: Some air balloons, fishes, a sea star
- 119 TCH: A sea star. What's a sea star? Where is it, Clement? It's not called. A star?
- 120 CLE: fish
- 121 TCH: A star fish. That's right. Look how many pages he's got.
- 122 CH: housepoints
- 123 CH: housepoints
- 124 LUP: housepoints
- 125 TCH: They look like housepoints, smily faces. More housepoints. Wauu. Who gave you all these stickers, Clement?
- 126 CLE: David, some of them.
- 127 TCH: Wauu
- 128 DAV: I have them as well
- 129 TCH: You have them as well? Do you have an album like this?
- 130 DAV: no. That's not an album. That's a photo album
- 131 TCH: Oh, it's a photo album. It looks very good with all these stickers, doesn't it? All bright coloured stickers. ((to Lupi))Will you sit on your bottom and cross your legs? And you Alex.
- 132 CH: And me?
- 133 TCH: ((to Clement)) Well done. Thank you, Clement. Lupi, Let's have a look at what you've brought in.
- 134 LUP: I don't have <x...x>
- 135 TCH: We'll just look at the other one then. No, we'll look at that one. Stand up and show. Right, what's this?
- 136 LUP: A spiderman

- 137 TCH: A spiderman. What does spiderman do? What does spiderman do? He doesn't do anything?  
((Lupi moves his head meaning no)) He does. In the cartoons, what does spiderman do?
- 138 CH: Climb
- 139 TCH: He climbs. How does he climb up the buildings?
- 140 DAV: He got webs inside
- 141 TCH: That's right. He has webs inside his hands, doesn't he? And what does he do?
- 142 DAV: That's because it's a spiderman.
- 143 TCH: What does he do, Lupi?
- 144 LUP: Nothing, why, why he, why I press the button it is broken
- 145 TCH: It is broken, is it? But what does spiderman do in the cartoons? Who does he chase?
- 146 CH: baddies
- 147 TCH: ((to Lupi)) Who does he chase? Does he chase good people?
- 148 CH: bad
- 149 LUP: bad
- 150 TCH: bad people. Ok. And what do the bad people normally do?
- 151 CH: fight
- 152 TCH: They fight, do they? What do the bad people do to make them bad? Pedro
- 153 PED: kill people
- 154 TCH: They kill people, do they? Ok? The spiderman goes and
- 155 ALE 2: save them
- 156 TCH: catches them.
- 157 ALE 2: save the people.
- 158 TCH: ((to Lupi)) What is that? What is it? What is it? Who knows what this animal is? With a big bushy  
tail.
- 159 CH: a cat
- 160 TCH: a cat? No
- 161 CH: a rat.
- 162 TCH: it could be a rat too, couldn't it? It's got a black and white face.
- 163 CH: a squirrel
- 164 TCH: a squirrel. Right, ok. Who can tell me what day it is today? Now, you've got big clue, you've got  
the day from yesterday up there. So what day comes after Wednesday? Cloe
- 165 CLO: Thursday
- 166 TCH: Thursday. What two letters make the sound th.?
- 167 CLO: ta and a ha

- 168 TCH: ta and a ha. Thursday .. Sit up. Cross your legs Pedro. Thursday. What month is it? Joanna.
- 169 JOA: March
- 170 TCH: March. Still March
- 171 CH: Mrs Thomas, we nearly have Easter holidays.
- 172 TCH: Not for a long time. And what how many days do we have in March? If we had three days yesterday. How many days today?
- 173 CH: four
- 174 CLE: we haven't got
- 175 TCH: Put your hand up. Pedro
- 176 PED: four
- 177 TCH: Four. That's right. So today's day is Thursday, March the fourth. Right, your work this morning. Some people have got to find whether things begin with. Now, who can remember what sound does the ka and the ha make?
- 178 CH: cha
- 179 TCH: Put your hand up, Claudia. Casilda
- 180 CAS: cha
- 181 TCH: cha. Well done. A ka and a ha make cha. Who can remember what sound sa and a ha make?  
Anna
- 182 ANA: shh
- 183 TCH: shh. Well done. And who can remember what sound a ta and a ha make? Joanna.
- 184 JOA: tha
- 185 TCH: tha. So you have to look at the pictures and you have to decide whether the word begins with cha, tha or sha. What's the first one? Cloe
- 186 CLO: Three
- 187 TCH: Three. What sound does three start with? Pedro. You weren't listening, were you? What sound does three start with?
- 188 PED: a ta and a ha
- 189 TCH: a ta and a ha. Well done. You've got your four fingers and one?
- 190 CH: thumb
- 191 TCH: Thumb. What does thumb start with?
- 192 CH: tha
- 193 TCH: Put your hand up. Yumi. Thumb.
- 194 YUM: tha
- 195 TCH: And what sound makes tha? Shh
- 196 YUM: a ta and a ha

- 197 TCH: a ta and a ha. Well done. So you've got all your pictures there to decide what begins. You should all know the pictures there. One group, you've got to decide what goes in the middle of the word, whether it's an a, an e or i ((pronounced)). Then, you've got to look at the shape. You've got to find the shapes. You've got to tell me what the name of the shape is, and how many sides does it have. What's the first shape? Put your hand up. Camilla
- 198 CAM: a cube
- 199 TCH: a cube. So where it says name, you're going to write the word cube. How many sides does it have?
- 200 CH: Six
- 201 TCH: Let's count them. One, two, three, four, five, six ((with the children)) Six sides. So you have to put the number six. What's the second shape? Claudia
- 202 CH: A cuboid
- 203 TCH: A cuboid. And how many sides has it got?
- 204 CH: five
- 205 TCH: Five? Let's count. One, two, three, four, five, six ((with the children)). It's got six again. What's the next shape? Cloe
- 206 CLO: a cylinder
- 207 TCH: a cylinder. How many sides has a cylinder got?
- 208 CH: three
- 209 CH: two
- 210 TCH: two or three? Let's count. One at the top, one at the bottom and one goes all the way round. How many?
- 211 CH: Three
- 212 TCH: name?
- 213 CH: sphere
- 214 TCH: A sphere. How many sides has a sphere got?
- 215 CH: zero
- 216 TCH: It hasn't got any sides?
- 217 CH: one
- 218 TCH: it's got one, all the way round. What's this shape? .. It's ever so easy, what do you put in it?
- 219 CH: a cone
- 220 TCH: A cone. How many sides has a cone got? Let's have a look. ((gets a real cone)) How many sides has a cone got?
- 221 CH: two
- 222 CH: one
- 223 TCH: One? It's got one at the bottom and it's got one that goes all the way round.
- 224 CH: two

- 225 TCH: two. What's this?
- 226 CH: a pyramid
- 227 TCH: How many sides has a pyramid got?
- 228 CH: two
- 229 CH: five
- 230 TCH: Let's count. One, two, three, four? ((all count))
- 231 CH: five.
- 232 TCH: five. Don't forget the ones on the bottom. So find the shapes, when you come on to this, find the shapes, get them out of the box and count. All the names are here. So you can copy them from the back. No spelling mistake. Right, then we've got to do our Van Gogh sunflowers. Can you remember what we're going to do with our sunflowers today?
- 233 CH: Colour them
- 234 CH: Colour
- 235 CH: Colour the bit inside
- 236 TCH: Their bit inside. That's right. Where the polen and the seeds are. So let's go to the arts table and we'll have a look. ... So you've got to decide where you're going to put the brown ones. Make a step back, everybody. And where you're going to put the green ones. All you're gonna do is the inside bits. Not the outside bits, the petals. Just the inside bits, today. That is, brown where it's got brown, black where it's got black in the middle, and green where it's green. Let's put it back on there. Have a look where they go. This one is, what colour is this?
- 237 CH: brownish colour
- 238 TCH: Green on the middle and then brown on the outside. So, let's colour it. Green on the middle and brown round the outside. I've done this already so I can put the black bits in. Look, these little circles of black, in the middle.
- 239 CH: Where are the leaves?
- 240 TCH: The leaves are round the outside of the flowers, which we'll do after we've done the petals. Right, we've got to do this one, and this one. I've done that one, look. I've done that one, and now I have to put that one in. Let's put a bit of brown around the outside. Right, so, is that all? No, 'cause there's another little one down there. A brown one. So, when you've done the middle, put it to dry and then tomorrow ((interrupts herself)) Take a step back and stop touching the table, Alex Clark. Right, tomorrow then, we can put in the yellow petals, and then we've nearly finished our van Gogh. So that's what you'll try to do with your van Gogh today. Right, everybody except Alex, Alex Camilla and Cloe, go and sit on your table, find your work and get on. ... ((Reading to some children)) The empty lunch box. Jess, Tom and Adam were friends. Mrs Matel was their teacher. It was time for lunch and all the children got their lunch boxes. Mrs Matel opened her lunch box. Oh no, she said. All the children looked at Mrs Matel. What happened? Why did Mrs Matel go, oh no?
- 241 ALE 1: Because her lunch box was empty
- 242 TCH: What happened to her lunch then Alex? Who do you think could have taken her lunch?
- 243 ALE 2: A robber.
- 244 TCH: a robber. Why do you think anybody wanted to take Mrs Matel's lunch?
- 245 ALE 1: because they were hungry
- 246 TCH: They were hungry. So somebody took Mrs Matel's lunch. What else could have happened?

247 CLO: She forgot to pack her lunch

248 TCH: She forgot to pack her lunch. So, what happens? What does she do? So she has to get in the car and go home to get it?

249 ALE 2: Quickly

250 TCH: Quickly. Ok. What else could have happened? So Mrs Matel hasn't got her lunch. She could go home and get it. What else could happen?

251 CH: Mrs Thomas, Lupi is talking

252 TCH: Go and sit down.

253 CH: Get the car

254 TCH: She hasn't got a car so she can't go home. So what happens?

255 ALE 2: She could go walking

.....  
.....



### VII.2.2.3. RC-B/S3

---

RC-B/April 99 (S3)

Transcription: Ana Llinares

Date of transcription: August 99

---

- 1 PED: %L1 ¿Quién va ganando? L1% %L1 ¿Estamos empataos o tú..vas ganando? L1% %L1 A ver ¿tú vas ganado? L1% %L1 ¿Dónde estás tú? L1% ((he rolls the dice)) Five..One, two , three, four, five. %L1 Coloreo esto y me toca <x tap all ticks x> %L1 Todavía no te toca L1% .. One, two, three, four, five, six.
- 2 CH: %L1 Me toca, coloreo esto y tengo que ir en six.L1%
- 3 PED: %L1 Tío.L1% %L1 Vas a estar empatao.L1% %L1 Pero voy a ganar yo creo porque me falta uno L1%
- 4 CH: %L1 A mí también me falta uno L1%
- 5 PED: %L1 Voy a ganar yo L1% Me, look. I winning.
- 6 CH: ((native)) No, but she's here and you're here. Two, one two. You are the winner, Pedro
- 7 PED: One, two. Oh, yeah.
- 8 CH: ((girl))%L1 No importa quien gane L1% %L1 ¿a que no? L1% ... %L1 Porque no es una carrera L1%
- 9 PED: %L1 No, no es una carrera.L1% %L1 Venga tío.L1% %L1 Empiezo yo porque he ganado L1% .. %L1 ¿Qué? L1% %L1 Yo he ganado a ella.L1% %L1 Yo he ganao L1% I'm goin to have a baby ((showing the bag with the tape)) We have to this? We have? %L1 Empiezo yo porque he ganado L1% %L1 ¿no? L1% %L1 He ganado. L1% %L1 Empiezo yo L1%
- 10 CH: No
- 11 PED: %L1 Sí L1% ((rolls the dice)) two
- 12 TCH: Two. So you jump on two. One two
- 13 PED: one two.
- 14 TCH: No, you start from where it says start. One two. But it says
- 15 PED: Jump back one
- 16 TCH: So you got to go back one
- 17 PED: one
- 18 TCH: So you've got to colour in that one, ok?
- 19 CH: ((rolls dice)) six
- 20 PED: Jo, you're going to win..me. One, two, three, four, five, six, seven, eight
- 21 TCH: ((annoyed)) Exactly the same. Roll your dice and jump on the square. And if you land on a leaf that tells to go back...Pedro's go
- 22 PED: Ok ((rolls the dice)) Two
- 23 TCH: two .. No, from where you landed
- 24 PED: One, two.

- 25 CH: ((rolls the dice))four
- 26 TCH: Colour it in there
- 27 PED: ((rolls the dice)) Six ... One, two, free, four, five, six .... %L1 Voy ganando L1%
- 28 CH: %L1 No, yo voy ganando L1%
- 29 PED: %L1 Vas ganando, por eso.L1% %L1 Vas aquí.L1% %L1 No, ah sí, vas una más que yo.L1%  
%L1 Como me toque. two. vamos empatados L1% One two. %L1 Estás en la leaf L1% Count  
back two
- 30 CH: One, two
- 31 PED: ha, ha. ((rolls the dice)) Six. One, no. one, two, free, four, five, six
- 32 CH: %L1 Ahora me toca a mí L1%
- 33 PED: %L1 Espera,L1% %L1 espera,L1% %L1 no se vale.L1%  
%L1 Te voy ganado L1%
- 34 CH: I went to the <x king x> first
- 35 PED: What? Oh, I went to <x heart x> too .. %L1 Ahora me toca a mí.L1% %L1 Me toca L1% ((rolls  
the dice)) one %L1 Tú me vas a ganar ya L1%
- 36 CH: ((rolls the dice)) Three
- 37 PED: %L1 Me has empatao.L1% %L1 Tu vas ¿en dónde? L1% %L1 Empates a una leaf, como yo  
L1%
- 38 CH: %L1 Te voy a ganar L1%
- 39 PED: %L1 No, te voy a ganar yo, porque estamos empataos L1% .. %L1 A ver si me toca un . dos L1%  
((rolls the dice)) Four. One, two, free, four. %L1 ¡A ver el otro!L1% %L1 Yo te voy a ganar otra  
vez L1%

---

Yumi

- 40 YUM: %L1 Hola Alejandra L1% Alejandra ... Where's the rubber?...I need the rubber, please. Mrs  
Thomas .. Mrs Thomas .. Mrs Thomas, I need the rubber ...((rolls dice)) %L1 un, dos, tres,  
cuatro, cinco, seis L1% ((rolls dice)) %L1 cinco L1% %L1 uno, dos, tres, cuatro, cinco L1% .  
%L1 A ver, estabas aquí.L1% %L1 Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis.L1% %L1 uno, dos tres,  
cuatro, cinco L1% ((rolls dice)) Four. One, two, free y four.
- 41 CLA: Six. %L1 Me ha salío six.L1% %L1 Me ha salío six L1%
- 42 YUM: %L1 Pues mira.L1% %L1 Cinco.L1% %L1 Uno, dos, tres, cuatro, cinco L1%...%L1 Dos, dos,  
dos, dos.L1% %L1 Quiero dos, dos, dos, dos L1% ((rolls dice)) Six..one, two, free, four, five,  
six..six. ((rolls dice)) five %L1 y me sale cinco seis, cinco seis, cinco seis, cinco seis.  
L1% %L1 Y ahora me toca de otro número L1%..%L1 Cinco,L1% %L1 uno, dos, tre, tres..uno,  
dos, tres, cuatro, cinco L1%
- 43 TCH: So, Yumi. Claudia is the winner. Claudia is in the pond. So, who got to the pond first?
- 44 CLA: %L1 Te gané,L1% %L1 te gané L1%
- 45 YUM: Mrs Thomas, me or Claudia?
- 46 TCH: Are you in the pond?
- 47 YUM: No

- 48 TCH: Is Claudia in the pond?
- 49 YUM: Yeah
- 50 TCH: So, Claudia wins
- 51 YUM: %L1 Dime tus letras L1%
- 52 CLA: C-L-A
- 53 YUM: A..%L1 Que tú no hace falta que lo copies L1% .. %L1 una U L1%
- 54 CLA: D-I
- 55 YUM: E?
- 56 CLA: I I
- 57 YUM: I
- 58 CLA: and A
- 59 YUM: %L1 Que tengo que hacer mi trabajo.L1% %L1 No he llegado a todo L1%
- 60 CLA: %L1 Ah, yo te he ganado, mira L1%
- 61 YUM: %L1 ¡Y qué! Yo tengo un micrófono L1%
- 62 CLA: %L1 Ah, otro día me dan a mí L1%
- 63 YUM: %L1 ¿Tengo que escribir el número? L1% %L1 ¿Qué tengo que hacer..yo? L1% .. Mrs Thomas, what I have to do here?
- 64 TCH: Exactly the same. Roll your dice and jump on the squares .. And if you land on a leaf that tells you to go back
- 65 YUM: Back %L1 Ah, es igualito pero, mira, cuando tiras el dado tienes que ir así, y si estás en una, en esta hoja dices jump back L1%
- 66 CH: You have to go again back
- 67 YUM: Yeah
- 68 CH: OK
- 69 YUM: %L1 Empiezas aquí..y estabas aquí.L1% %L1 Que no quede ningún número L1% ((rolls dice)) %L1 Me ha tocao uno L1% ((she mocks she is crying))
- 70 CH: %L1 Pero colorea deprisa L1%
- 71 YUM: %L1 Que esperes, que tengo que sacar punta.L1% %L1 Cojo el dado para que no me tires L1%...%L1 Espera que lo coloreo bien y después te dejo L1% ((rolls the dice)) %L1 Tres L1%...%L1 un, dos, tres L1%...%L1 ¿Ves qué fácil es, eh? L1% %L1 Qué fácil es L1% .. %L1 Seis L1% ... %L1 uno dos tres cuatro cinco y seis L1%
- 72 CH: It's my turn, Yumi. It's my turn
- 73 YUM: %L1 No, porque yo he tirao L1%...%L1 Quien llegue a la flor es quien gana L1%..%L1 eh, ha tocao aquí o sea que no es justo L1% ((rolls dice again)) %L1 tres L1% %L1..un,..., un dos y tres L1%...%L1 Tira,L1% %L1 cuatro L1%..%L1 un, dos, tres, cuatro L1% ((rolls dice)) %L1 seis L1%
- 74 CH: %L1 No vale L1%

75 YUM: %L1 seis L1%..%L1 uno dos tres cuatro L1% ((rolls dice again)) %L1 dos L1%...%L1 un, dos L1%

76 CH: Mrs Thomas

---

David

77 DAV: This goes there..%L1 Pedro,L1% %L1 te toca L1% .. Jump on four, quickly. I'm not wasting my time..Where did you land? There, no? ((rolls dice)) Six

78 CH: You're where?

79 DAV: Here, six. One, two, three, four, five, six ((another child rolls dice)) One.

80 CLE: We're together now

81 DAV: Yeah ((rolls dice)) Wait, I didn't colour

82 CLE: Where's our dice?

83 DAV: Here..((rolls dice)) one...Oh, yes, ji, ji, ji, ji..Jump on three ((rolls dice)) two..one, two Where did you landed? Wait, I haven't colour

84 CLE: Have you coloured?

85 DAV: ((addressing himself))Ups, ups..It doesn't matter. But I have to colour this

86 CLE: .. four, five, six

87 DAV: ((rolls dice)) ((speaking to himself)) Six. One, two, three, four, five, six

88 CLE: You landed on six, again!

89 DAV: one, two, three, four, five, six..I hope it went in one..it goes in one ((rolls dice)) Let's see .. one, ah!..Jump on!..Hey, I need the dice..Jump on!

90 CLE: No, 'cause you .. you jump on four now. You've got one,two, three, four

91 DAV: I haven't done the line..Jump on four

92 CLE: Jump on six..I have to jump on six

93 DAV: Jo, you're winning ((rolls dice)) six...One, two, three, four, five, six

94 CLE: ((rolls dice)) one

95 DAV: No, you need two. You need one more to get to the pond...You go one two three four five..you go there

96 CLE: I won

97 DAV: Yeah, but you went five, so you have to go back

98 CLE: No

99 DAV: Well, then.

100 CLE: You have to write my name on your sheet. Ok?

101 DAV: Ok..How do you write Clement?

102 CLE: Like..Clement like this .. M-E-N-T

103 DAV: Clement

Lupi

104 LUP: hello, hello

105 TCH: How many are you jumping on?

106 LUP: five

107 TCH: five

108 LUP: one, two, three, four, five

109 CAS: %L1 Colorea L1%

110 LUP: %L1 ¿Tú coloreas como la profe? L1%

111 CAS: %L1 Voy a colorear en rojo L1%

112 LUP: One, two, three

113 TCH: Did you land on that? So you've got to what? Colour that one in

114 LUP: One

115 CAS: %L1 Yo ya he terminao.L1% %L1 Mira por donde voy.L1% %L1 Te voy ganando L1%

116 LUP: ((rolls dice)) Six

117 CAS: %L1 Vale, me ganas y ya está.L1% %L1 Y después tiras una vez,L1% %L1 ¿vale? L1% ((a girl))...((rolls dice)) Six %L1 me ha tocao six, también L1% .. %L1 También me ha tocao six,L1% %L1 ¿vale? L1%..%L1 Y sólo hay que hacerlo una vez, tiras L1% %L1 ¿vale? L1% %L1 Ya está L1%

118 LUP: One, two, free, four, five

.....

#### VII.2.2.4. RC-B/S5

---

RC-B/June 99 (S5)  
Transcription: Ana Linares  
Date of transcription: August 99  
RES: Researcher

---

- 1 CH: Let's hear
- 2 JOA: I couldn't hear nothing ... Humpty Dumpty sat on the wall, Humpty Dumpty had a. It's like that.  
Humpty Dumpty sat on the wall, on a wall. Humpty Dumpty had a great [fall]
- 3 CH: [fall] All the king's horses
- 4 JOA: And all the king's horses and all the king's man couldn't put Humpty together again. ((singing))  
Upstairs and downstairs, upstairs and downstairs. Wincy wincy spider climb up the water pipe,  
down came the rain ((LAUGHTER)). Black, black, black sheep. Green dog
- 5 CH: I've never seen a green dog
- 6 JOA: And I've never seen a green dog. Black, black, black sheep <x runywenygo x> Upstairs and  
downstairs <x...x> ((LAUGHTER)). I'm going to sing. Humpty Dum. Humpty Dumpty sat on the  
wall, Humpty Dumpty had a great fall. All the king, all the king horses and all the king men  
couldn't couldn't put Humpty together again. ((LAUGHTER)) Ana, look at this lion. Ana. Ana.  
((LAUGHTER)).
- 7 CH: ((showing picture)) A monsieur, a monsieur.
- 8 JOA: That means. That means a man in French. Are you going to kill him? ... The big tummy .. ((drawing  
a picture)) This is going to be very very very very big. Look how big. Round and round  
((LAUGHTER)) The dog is going to bite her her dress. The mouse is going to get it. Look how  
big it is. ((sings again)) Hickory, hickory duck, the mouse ran up the clock, hickory, hickory duck.  
Incy Wincy spider. Mary Mary looks so scary, Mary Mary looks so scary.
- 9 TCH: One .. two .. three .. four .. five
- 10 LUP: I don't like to put it on why, why I don't want to go like that. %L1 A mí no me gusta ir así porque  
L1%
- 11 RES: %L1 ¿Por qué? L1%
- 12 LUP: %L1 Porque es muy feo L1%
- 13 RES: %L1 ¿Eres feo? L1%
- 14 LUP: %L1 Porque esto es feo L1%
- 15 RES: %L1 ¿Esto es feo? L1% %L1 Esto es estupendo L1%
- 16 LUP: %L1 No L1%
- 17 RES: %L1 Es de lujo L1%
- 18 LUP: %L1 Pues no. L1% %L1 Para mí no es de lujo L1%
- 19 RES: %L1 ¿No es de lujo? L1%
- 20 LUP: %L1 No L1%
- 21 RES: It's just one day. It's just today.
- 22 LUP: Look, look. Jacomo, look.

- 23 CH: Lupi, Lupi, Lupi
- 24 LUP: Jacomo, Jacomo, Jacomo. %L1 Eh, se va a estropear amigo L1%
- 25 TCH: Lupi! Leave it on the carpet
- 26 LUP: Mrs Thomas
- 27 TCH: Leave it on the carpet
- 28 LUP: Jacomo is was...
- 29 TCH: Leave . it . on . the . carpet
- 30 LUP: Sorry. Jacomo was, Jacomo first. He did that first
- 31 JAC: No
- 32 LUP: Yes. Jacomo, Jacomo ...
- 33 TCH: I don't care. I saw you. Sit on the carpet, off you go.
- 34 LUP: I'm gonna be. I'm gonna be nice
- 35 TCH: Off you go
- 36 CH: Lupi, Lupi
- 37 LUP: Look, Jacomo. Jacomo ((LAUGHTER)) ... %L1 Tomato, el tomato está mal, el tomato está mal  
L1% Look, Jacomo. Look, Jacomo. Look. Look this, Jacomo. Can I do <x lego x>? Can I do <x  
lego x>? I wanna do <x lego x> Mrs Thomas. I'm not gonna <x laugh x> with, with Jacomo, I  
promise. Mrs Thomas? Mrs Thomas, I promise I'm not gonna laugh with Jacomo.
- 38 CH: No, Lupi. Lupi, don't do it.
- 39 LUP: %L1 Que mal dibujas Alejandra L1%
- 40 ALEJ: %L1 ¿Qué? L1%
- 41 LUP: %L1 Que mal dibujas. L1% %L1 Parece un tejado L1%
- 42 ALEJ: %L1 No es un tejado L1%
- 43 LUP: %L1 Pero lo parece.L1% %L1 Pero lo parece.L1% %L1 Es un tejado porque lo parece. Ja, ja, ja  
L1%
- 44 CH: Lupi, %L1 ¿cómo lo has hecho? L1%
- 45 LUP: %L1 Ahh, ahora no te lo doy L1% %L1 ¿eh? L1% %L1 Ese es mucho más lento, o sea que toma  
toma toma L1% Mrs Thomas, Mrs Thomas, Tomas <x get my thing from here x>
- 46 TCH: Thomas, <x...x>
- 47 LUP: %L1 Me lo das.L1% %L1 Que me lo das.L1% %L1 Ése.L1% %L1 Que ése es el motor.L1% %L1  
¿Dónde está? L1%
- 48 CH: %L1 Toma L1%
- 49 CH: %L1 Y como me quites esto L1%
- 50 LUP: %L1 Que no te lo voy a quitar porque es un rollo.L1% %L1 Es un rollo.L1% %L1 Aquí está su  
cama L1% ... Do you like mine, Jacomo? Mine is, do you like mine?
- 51 CH: Yeah, it's a bit <x silly x>

52 LUP: Who's more strong, who's more strong?

53 CH: The best is that one

54 LUP: Yeah, but who is more strong? Who is more strong?

55 CH: The most powerful is that one

56 LUP: I'm I'm more stronger than you

57 TCH: I'm going to count to ten <x...x>. One .. two .. three .. four .. five .. six .. seven

58 PED: Mrs Thomas, Mrs Thomas, Lupi is throwing water to my <x picture x>

59 TCH: Lupi, leave it on the carpet

60 DAV: %L1 Jo Pedro.L1% %L1 Te voy ganando por muchísimo L1%

61 PED: %L1 No importa.L1% %L1 No es una carrera.L1% %L1 Tú te crees que todo es una carrera L1%

62 DAV: %L1 Jope, que esto lo he puesto yo L1%

63 PED: %L1 ¿Qué? L1%

64 DAV: %L1 Que esto lo he puesto yo.L1% %L1 Esto lo he hecho yo L1% %L1 Lo he puesto yo L1%

65 PED: %L1 Que no,L1% %L1 que lo he puesto yo L1%

.....



### VII.3. CONTEXTO BILINGÜE (UAM-CORPUS)

#### VII.3.1. BK/S1

---

BK/April 99 (S1)  
 Transcription: Almudena Fernández  
 Date of transcription: March 2000

---

99 TCH: What`s this?.. What`s this? All together.

100 CH: Chair

101 TCH: Chair. Right

102 CH: Watch.

103 TCH: Watch. Does the watch go on our wrist or does it go on the wall ?

104 CH: <x on a bris x>

105 TCH: On our wrist, doesn`t it. This is a watch, and what`s it called when it goes on the wall?

106 CH: Clock.

107 CH: Clock.

108 TCH: Clock. When it goes on the wall it`s a clock. Ups this is one is upside down. What`s this?..

109 CH: A pan

110 TCH: Adam please, can you put your hand down? You are all the time putting your hand up, right? I am, I`ll make the questions, so just put your hand down, ok? A pan, we use for cooking. And these? What are these?

111 CH: gloves

112 TCH : gloves, we put on our feet, don`t we? ((LAUGHTER))

113 CH: No. On the hand

114 TCH : You put on your hands. And the jumper you put on your bottom, do you? ((LAUGHTER))  
 Where d- you put it? On your head?

115 CH : No. ((Children point their chest or belly))

116 TCH : On this part of the body? (( Points the chest))

117 CH: Yes

118 TCH : I thought you put one sleeve here, another sleeve here and you put the jumper on your bottom.  
 (( LAUGHTER)) What are these?

119 CH: Gloves

120 CH : keys

121 TCH : Gloves! Who said gloves?

122 CH : No, Keys

- 123 TCH : Keys. We use to open and to close the doors. All right. That's enough. (( Count the cards on the floor)) one, two, three, four, five, [ six, seven, eight, nine, ten,].
- 124 CH: [ six, seven, eight, nine, ten,] eleven.
- 125 TCH: Ten and ten?
- 126 CH: Eleven
- 127 TCH: Ten and ten?
- 128 CH: [Eleven.]
- 129 CH: [ Twenty]
- 130 TCH: Twenty. Ten and ten. Shh. Please, Adam, please. ...((somebody comes in)) Right, sit back. Right. What is it? (( Shows a written piece of paper))
- 131 CH: Lorry (( Child reads it))
- 132 TCH: Lorry. Where is the lorry? Don't step on my cards, please! That's the lorry? good (( Child looks for and take it from the floor)) Right, keep it. It's for you. Right, lorry gone. María. See if you remember where it is.. Where is it? First line or second line? Quickly! Where is it? María, where is it? Where is the tomato, darling? Yes, you're close. Where is it? Pick one up. Quickly María, we haven't got all day.. This which one? Quickly, just pick one up. Right, pick this one up. Pick it up, pick it up.
- 133 CH: Tomatoe
- 134 TCH: Good girl, tomatoe. Keep it. It's for you. Belen.. Let's see if you were paying attention. Is Belen paying attention?
- 135 CH: No
- 136 TCH: You don't know yet. Santi, sit properly darling, sit on your bottom. Santiago, you'll go out of the class. No, Belen. It's got to be that one. It's table. Put it back.
- 137 CH: Table.
- 138 TCH : Shh. Santiago, come here, come here and sit over here. You're unbearable today, what's wrong with you? Sit down over here next to me. Good boy. Keep an eye on all of them, ok? Toaster, darling. Just pick one up, if you don't know where it is, if you don't remember, just pick one up. OK? And tell me what it is, what you picked up. What is it?
- 139 CH : [Cake]
- 140 TCH: Cake. It's not toaster. Ok, Natalia. Remember this is cake, María. Natalia. I think toaster was towards this end and I'm not saying anymore. I'm not hinting anymore. I have not said anything ... What is it? What was that?
- 141 CH: Table
- 142 TCH: table, ok. What is it?
- 143 CH: toaster
- 144 TCH: Toaster. Good for you. David, easy <x peasy x>
- 145 CH: apple
- 146 TCH: apple. Right for you. Adam.
- .....

### VII.3.2. BK/S2

---

BK/May 99 (S2)  
 Transcription: Almudena Fernández  
 Date of transcription: May 2000  
 RES: Researcher

---

73 TCH: The little old man put one bag of apples on the donkey's back. This one.(( POINTING OUT)) The little old man put two bags of apples on the donkey's back. The little old man put three bags of apples on the donkey's back. Here is the poor donkey with the three bags. The donkey sat down, the apples fell out. The donkey ate all the apples. Now, who can tell me the story?

74 CH: [ me, me]

75 CH: [ me, me]

76 TCH: Right, in English.. It has to be in English! ((a child raises hand)) Right, come on then. You can help him. If he gets stuck, si se pierde, you can help him. (( A child gets up to tell the story)) Come on! Tell me the story.

77 CH: The little old man and the little old woman lived in a red house with a blue roof

78 TCH: AHA! and what did the little old woman have ?

79 CH: an apple tree.

80 TCH : an apple tree, yes. And what did the little old woman do?

81 CH: She put in the apples in three bags.

82 TCH: In three bags. And what did the little old man have?

83 CH: A donkey.

84 TCH: A donkey. Carry on. And what happened?

85 CH: And he's puttin one bag of apples in the donkey

86 TCH: on

87 CH: on the donkey's back.

88 TCH: Then?

89 CH: Two bags of apples on the donkey's back.

90 TCH: Then ?

91 CH: Three bags of apples on the donkeys back.

92 TCH: And then, what happened?

93 CH: The donkey sit down.. and..

94 TCH: The donkey sat down, and?

95 CH: <x alther x>..

96 TCH: all the apples, [where were the apples?]

97 CH: all the apples...

98 CH: ((another child interrupting)) On the floor

99 TCH: On the floor. And what did the donkey do?

100 CH: [eat it]

101 CH: [ eat it ]

102 TCH: he ate it. Very good, Gonzalo. Very good (( Clapping)) ((another child raises hand)) Do you want to have a go? ..I'll ask you %L1 a ver Fernando L1% I'll ask you questions. What did the little old woman have?

103 CH: an apple.

104 CH: an an apple tree.

105 TCH: An apple tree. All right. Sit down. Good boy.

106 CH: [me, me]

107 CH: [ me,me]

108 CH: [ me, me]

109 TCH: Shh. Wait a minute. I'll do the questions first.

110 CH: [ %L1 Yo quiero leerlo L1%]

111 TCH: [Aamm] Can you see the picture with the little old woman here?

112 CH: %L1 Berta ! Yo quiero leerlo L1%

113 TCH: You can read it another day, o.k. Fernando? Look at the picture .. and tell me. Hands up and don't say me, just hands up and I'll say who. (( RAISING THE HAND)) Hand- Wait a minute. I haven't done the question yet! ((A BOY HAS HANDED UP)) Look at the drawing. Now, who can tell me what has... Can you put your hands down and wait until I do the question? Put your hands down! What has the little old woman got on her head?

114 CH: A hat ((ALL TOGETHER))

115 TCH: A hat. Belen, and what has she got on the hat, Belen?

116 CH: A flowers

117 CH: three flowers

TCH: Are you all called Belen? (LAUGHTER) Sit properly. Sit properly Fernando, on your bottom, and you too Gonzalo, sit properly. What has she got on her hat?

.....

### VII.3.3. BK/S3

---

BK/ June 99 (S3)  
 Transcription: Laura Macguire  
 Date of transcription: February 2000

---

- .....
- 287 TCH: Shh! Belén what is it? ... You don't know
- 288 CH: It's a baby bicycle
- 289 TCH: It's not a baby bicycle. It's got wheels on it
- 290 CH: Me, me, me, me, me
- 291 CH: Tractor
- 292 CH: [Tractor]
- 293 CH: [%L1 Camión L1%]
- 294 CH: [[Tractor]]
- 295 TCH: [[%L1 Camión no vale L1%]]
- 296 CH: Lorry ((All the children))
- 297 TCH: Gonzalo ((Gives the card to Gonzalo))
- 298 CH: %L1 No, lo he adivinado yo L1%
- 299 TCH: %L1 Tú has dicho tractor, y no es tractor, eso .. no es L1% ... Right, we .. the men usually put it on every morning
- 300 CH: <x...x>
- 301 CH: Coat, coat
- 302 TCH: No
- 303 CH: %L1 Aquí tiene L1%
- 304 CH: [Jumper, jumper]
- 305 TCH: [<x...x>]
- 306 CH: Jumper, jumper
- 307 TCH: Ladies can put a jumper on too
- 308 CH: Shirt, shirt ((All the children))
- 309 TCH: Shirt .... ((The teacher gives the card to the child)) Right, this is a toy ...
- 310 CH: %L1 el toy L1%
- 311 TCH: It's a toy
- 312 CH: Baby bicycle
- 313 TCH: Ahh it's more for girls than for boys

- 314 CH: <x...x>
- 315 TCH: No
- 316 CH: Me!
- 317 TCH: David!
- 318 CH: A transformer
- 319 TCH: Shh!
- 320 CH: A doll
- 321 TCH: A doll! Good boy, a doll ((Gives the card to David)) Right this is red
- 322 CH: Tomato
- 323 TCH: You saw it, you're cheating, I'm not giving it
- 324 CH: Tomato
- 325 TCH: %L1 Lo has visto L1% ... Cheater (Laughter)
- 326 CH: [%L1 No lo he visto L1%]
- 327 TCH: [Right] It's got stripes .. [It's got]
- 328 CH: [Socks] socks ((All the children)) ((The teacher gives the card to a child))
- 329 CH: #%L1 Tómale Santi L1%#
- 330 TCH: You're quick
- 331 CH: %L1 Y David y Natalia L1%
- 332 TCH: Right, this is something we eat, shh, it's red outside and yellow inside. What is it? In the drawing anyway ...
- 333 CH: In the drawing
- 334 TCH: In the drawing it's red outside and yellowy colour inside ...
- 335 CH: Banana!
- 336 TCH: We haven't got a banana in the objects, you should know by now ....
- 337 CH: Boat
- 338 TCH: Boat! No, boat, we don't eat boats, at least no, not yet
- 339 CH: Bread!
- 340 TCH: Bread, no, bread is brown outside, it's not red, it's red outside...
- 341 CH: What is it?
- 342 TCH: Oh! I'm not telling you, [you've got to say it]
- 343 CH: [Apple] apple, apple
- 344 TCH: No, the apple is red, yes, it could have been an apple because the apple is red outside and yellowy inside, but it's not an apple. It's not a fruit.

345 CH: Orange!

346 TCH: Orange is orange outside and orange inside .... Mice like to eat it

#### VII.4. CONTEXTOS DE INTRODUCCIÓN DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL (*UAM-CORPUS*)

##### VII.4.1. COLEGIO PRIVADO (PROFESORADO NO NATIVO)

##### VII.4.1.1. NC-A (grupo experimental)

##### VII.4.1.1.1. NC-A/S1

---

NC-A/November 98 (S1)  
Transcription: Nuria Sánchez  
Date of transcription: May 99

---

1 TCH: Is it hot today?

2 CH: no!

3 TCH: no? Are you cold?

4 CH: %L1 en la calle hace mucho frío L1%

5 CH: no

6 TCH: it is very ...

7 CH: cold

8 TCH: it is very cold. Who is not cold? Who is not cold today?

9 CH: yes!

10 TCH: I am not cold ((raising her hand)) I am not cold I'm not cold

11 CH: %L1 anda ya L1%

12 TCH: are you cold? ((pointing at a child)) I'm not cold ((elicits repetition))

13 CH: I'm not cold ((raising his hand))

14 TCH: Fernando, are you cold?

15 CH: I'm not cold

16 TCH: I'm not cold ((she's evaluating)) Who is hot? Who's hot? Diego, I'm hot ((elicits repetition))

□

---



VII.4.1.1.2. NC-A/S2

---

NC-A/February 99 (S2)  
 Transcription: Mónica Jiménez  
 Date of transcription: June 2000

---

- .....
- 22 TCH: No, it's cold. O K so, close your eyes, now.. Everybody.. Close your eyes. Fernando, can you sit properly? ... Open your eyes. What's this? (( SHOWS A PICTURE ))
- 23 CAR: Eyes.
- 24 CH: [ Eyes.]
- 25 CH: [ Eyes.]
- 26 TCH: So, it's one small eye.
- 27 RAQ: Two.
- 28 CH: Two.
- 29 TCH: Two...?
- 30 RAQ: Small eyes.
- 31 CH: Big eyes
- 32 TCH: Are they small?
- 33 CH: No((NOISE))
- 34 TCH: Two...? ((GESTURES))
- 35 CH: Big..eyes.
- 36 TCH: O K. And close your eyes again. Fernando!
- 37 DIE: %L1 Señor L1% %L1 me está tirando L1%
- 38 TCH: Sit properly Now, open your..eyes. (( SHOWS A PICTURE ))
- 39 CH: Mouth.
- 40 ALE: Big mouth.((NOISE))
- 41 CH: [ Big mouth ]
- 42 CH: [ Mouth big ]
- 43 TCH: It's a big and yellow mouth.
- 44 CH: No.
- 45 CH: Red, red
- 46 TCH: Red...? ((GESTURES))
- 47 RAQ: One..mouth..red.

48 TCH: No. ((GESTURES)) One red mmm...?

49 FER: Mouth.

50 TCH: O K. Everybody. ((GESTURES)) One ...

51 CH: one

52 TCH: Red ...

53 CH: Red

54 CH: Mouth.

55 CH: Big.

56 TCH: O.K. One big mouth. ((NOISE)) Close your eyes again. Shss.

Daniel, sit down there, please. There...Come on. Close your eyes. Fernando....Close your eyes. Close your eyes.

57 CH: Mouth

58 TCH: Here you are. The nose.(( SHOWS A PICTURE ))

59 CH: Ears.

60 CH: Ears

61 TCH: What?

62 CH: Ears.

63 TCH: <x x>

64 VIC: Big one, big one

65 TCH: Very big

66 CH: Orange, orange

67 CH: Orange.

68 TCH: What colour is it?

69 CH: Orange.

70 CH: Orange.

71 TCH: Orange.

72 RAQ: %L1 x Se lo voy a decir x L1%

73 TCH: Fernando, come, come... No, I'm serious. Sit down there

74 JOS: <x ... x> ((HE SAYS SOMETHING TO THE TEACHER))

75 MAR: <x ... x>

76 FER: <x...x> %L1 Y Alex también L1%

77 TCH: Sit down. ((TO FERNANDO)) OK. And now tell me, what's this? (( SHOWS A PICTURE ))

78 CH: Boy.

79 CH: Boy

- 80 RAQ: One boy.
- 81 TCH: And what's this? ((POINTS TO HER FACE))
- 82 CH: [ Girl ]
- 83 CH: [ Face ]
- 84 CH: [ Eyes ]
- 85 TCH: And now everybody in silence. Now, David, for example. Mmm, what colour are his eyes?
- 86 DAV: Blue.
- 87 TCH: Blue eyes. OK
- 88 CAR: Two blue eyes.
- 89 TCH: OK. Two blue eyes. Very good. And has he got a small nose?
- 90 CH: [ Yellow ]
- 91 TCH: [ Or a big one? ]
- 92 CH: Yellow
- 93 CH: [ Orange, orange ] ((NOISE))
- 94 CH: [ Orange, orange ]
- 95 TCH: But is it big or small? ((GESTURES))
- 96 CH: [ Big ]
- 97 CH: [ Small ]
- 98 TCH: Small. It's small. Yes, María?
- 99 MAR: Yes.
- 100 TCH: How is it?...
- 101 MAR: It's small.
- 102 TCH: Small, yes. Very good. OK. And, what's this? ((SHOWS A PICTURE ))
- 103 RAQ: Hair.
- 104 CH: Hair.
- 105 TCH: Hair. Is it..long hair or short hair? ((GESTURES))
- 106 RAQ: %x L1 Es igual que el de ... L1 x%
- 107 TCH: But mmm this one. Is it long or short? ((POINTS TO THE PICTURE))
- 108 CH: Yellow.
- 109 CH: Yellow.
- 110 TCH: Long or short?((GESTURES))
- 111 CH: Long.

112 CH: Yellow.

113 TCH: Long. <x...x> It's long.

114 FER: Mouth.

115 TCH: Raquel, you've got short hair

116 FER: This is mouth.

117 TCH: Sit properly. Come on. Sit properly ((TO FERNANDO)) Ehm David. Have you got long or short hair?...Long or short?...You..

118 CH: Short.

119 TCH: Short...? short what?... Hair. Short...?

120 CH: Hair.

121 TCH: Hair, very good. María, have you got long or short hair? You.. Long or short?... ((GOES TO HER TABLE)).. Long or short hair?... Long or short, María? ... Is it long or short?...

122 MAR: Short.

123 TCH: Short. How is it?...

124 CH: Short.

125 TCH: Yes. Very good. Now, everybody.. Hands up ... Hands up.. Yes, Raquel. Very good. Hands up. Now. Hands down...Very good. Now, Close your eyes.. Now, open your mouth. No, don't close your eyes.... Close your eyes. Sit properly. OK. Close your mouth.. and open your eyes. Yes, very good. Now. Let's see.. Let's see. What's this? ((SHOWS A POSTER))

126 RAQ: Rainy.

127 TCH: You're going to come here.. and you are going to tell me 'This ...

128 DIE: Cloudy

129 TCH: ... is a rainy day, it's a sunny day...

130 DIE: Cloudy

131 TCH: ... it's a windy day. Come on, María. You.

132 CH: Win- Autumn, autumn.

133 FER: %L1 ¿Y nieve cómo se dice en Inglés? L1%

134 TCH: No?

135 MAR: No

136 TCH: OK, David.

137 CH: Windy

138 TCH: David, come on.

139 CH: [Autumn] ((GOES TO HELP DAVID WITH THE MICROPHONE))

140 CH: [ Sunny ]

141 CH: [[ Autumn ]]

142 CH: [[ Sunny ]]

143 CAR: %L1 x El hijo de nieve x L1% ((THEY BOTH GO TO THE BLACKBOARD))

144 TCH: Let's see how David .. OK, David, tell me. You have to say It's a rainy day, windy day, sunny day.

145 DAV: Sunny.

146 TCH: Sunny day.. David, it's a sunny day.

147 CH: It's a sunny day.

148 TCH: Yes, what else?

149 FER: <x Windy day x>

150 CH: Windy day.

151 CH: Rainy day

152 FER: Windy day.

153 TCH: What else Raquel?

154 FER: Windy day.

155 CH: Rainy day

156 TCH: Rainy day. <x x> Very good.

157 CH: Windy.

158 TCH: Windy. Where is it windy?..

159 CH: %L1 Enseña lo de autumn L1%

160 TCH: Where is it windy? (( DAVID POINTS TO THE POSTER))

161 FER: %L1 Yo lo sé L1%

162 TCH: What's that?

163 DAV: Windy.

164 TCH: Windy. Very good. And..<x... x> ((SHE POINTS TO THE POSTER)) What's that?...

165 CH: Windy day.

166 CH: Rainy.

167 TCH: This? It's not rainy.

168 CH: Cloudy.

169 TCH: No...no, no. Raquel, what's this? <x x> Is it windy? Is it windy?

170 CH: no

171 TCH: No. Is it sunny?

172 CH: no

173 TCH: No. Is it snowy?

174 CH: Yes.

175 TCH: What?

176 CH: Snowy.

177 TCH: Snowy, very good. David, sit down. ((HE SITS DOWN)) Very good. Now. María, come on. You are coming now.. yes? (( MARIA GOES)) Shss, everybody ((WHISPERING FOR SILENCE)) You tell me. Where is sunny? OK ((MARIA POINTS TO THE POSTER)) You say It's sunny.

178 MAR: It's sunny.

179 TCH: It's a sunny day.

180 MAR: It's a sunny day.

181 TCH: And now, rainy ((WHISPER))

182 CH: Rainy.

183 TCH: Rainy day... ((María points to it)) OK. You say Rainy day. ((NOISE))

184 MAR: Rainy day.

185 TCH: Yes. And now windy, windy, windy. ((MARIA POINTS TO THE POSTER)) Is that windy? ((MARIA NODS)) Yes. Windy day.

186 MAR: Windy.

187 TCH: Very good, sit down. ((MARIA SITS DOWN)) OK. Who wants to come? ((NOISE)) You Raquel?

188 RAQ: yes

189 FER: Me.

190 DAV: %L1 Se ha acabado L1% ((He has problems with the tape and the teacher goes to help him))

191 TCH: OK. Like that. Very good. ((She is still helping David)) Hello ((Someone comes with the sandwiches))

192 X: %L1 Hola L1%

193 FER: Good afternoon.

194 CH: ((NOISE)) Mother.

195 TCH: Mother. Very good.

196 CH: %x L1 Nos están grabando en la tele L1 x%

197 TCH: OK Raquel, tell me. Mmm ((SHE CHANGES THE POSTER)) Tell me here. ((NOISE)) ((A MOTHER LOOKING FOR DIEGO))

198 FER: I'm hungry. ((NOISE)) I'm hungry.

199 DAV: Television. This is television.

200 TCH: OK Television. You watch your television, yes?

201 DAV: Yes

202 FER: Hungry.

203 TCH: <x x> Angry. ((RAQUEL IS WAITING IN FRONT OF THE BLACKBOARD))

- 204 CH: Angry, angry
- 205 TCH: OK. Tell me. No don't move, don't move.. OK. Tell me... He is...?
- 206 VIC: Angry.
- 207 TCH: Shss. <x x>
- 208 X: %L1 Hasta luego L1%
- 209 TCH: Come on, tell me.
- 210 RAQ: Happy.
- 211 CH: Happy
- 212 TCH: Yes. And?
- 213 FER: Scared.
- 214 CH: Surprised.
- 215 CH: Surprised.
- 216 TCH: Shss María
- 217 RAQ: ((TO A CLASSMATE)) #%L1 Tú calla L1%#....
- 218 FER: %xL1 L1x%
- 219 TCH: ((telling Fernando off)) Fernando, OK. Everybody, sit properly... Sit properly..
- 220 FER: %xL1 ¿Y qué es 'sit properly' Sit down? L1x%
- 221 TCH: Can you sit properly? Can you sit properly? Sit properly... Don't move. <x Or I'll have to be mmm x> ((ANGRY GESTURES)) OK. Go on, Raquel.... ((She has problems with the tape and the teacher helps her)) OK.. Tell me.
- 222 CH: He is scared.
- 223 TCH: Very good. This is scared. Shss.
- 224 CH: Surprised.
- 225 TCH: He is...?
- 226 CH: Surprised.
- 227 TCH: Very good. He is surprised. What else?
- 228 RAQ: Angry.
- 229 TCH: Mmm Yes.
- 230 RAQ: Sad.
- 231 TCH: Why is he sad?.. He's got no food ((GESTURES)) So, he is very..
- 232 RAQ: Sad.
- 233 TCH: Yes, very sad.. And that one? How is he?
- 234 RAQ: Happy.
- 235 CH: Happy.

236 TCH: Happy. Yes, OK. Very good, Raquel, very good. ((RAQUEL SITS DOWN)) OK. Now, Victor, come on... Shss. Now, Victor, let's see mmm, come on...

237 VIC: ((HE GOES AND POINTS TO THE POSTER)) My name is angry.

238 TCH: Your name is angry? He is angry. Yes?

239 VIC: Yes.

240 TCH: He is..

241 VIC: Angry.

242 TCH: Very good. OK. What else?... He is...?

243 VIC: He is surprised.

244 TCH: He is surprised. Yes. What else?

245 CH: If you're surprised, surprised, surprised ((singing)).. ((NOISE))

246 VIC: He is sad.

247 TCH: He is sad. Yes. He is very sad... And this one... He is...?

248 VIC: He is scared.

249 TCH: Yes, very good, OK. Sit down.

250 VIC: And he is happy ((He points to it before leaving))

251 TCH: And that's happy, very good. OK. Do you remember that song, David?

252 DAV: Yes

253 TCH: Yes? How is that song? If you're...If you're...((SINGING))

254 CH: Happy, happy

255 FER: If you're happy, happy, happy clap your hands ((SINGING AND CLAPPING))

256 TCH: Yes. If you're..

257 CH: Happy, happy, happy clap your hands

258 CH: [ Happy, happy ]

259 FER: [ If you are happy, happy, happy ]

260 TCH: One, two, three. If you're

261 CH: If you're happy, happy, happy, clap your hands ((SOME OF THEM CLAP))

262 TCH: Clap your... No, clap your hands ((SHE CLAPS))

263 CH: If you're happy, happy, happy, if you're happy, happy, happy,

264 TCH: Everybody

265 CH: If you're happy

266 TCH: If you're happy...

267 CH: Happy, happy, clap your hands.



268 TCH: Now ((GESTURES))

269 FER: If you're sad, sad, sad..

270 RAQ: If you're happy, happy, happy.

271 FER: Close your eyes. ((HE CLAPS))

272 TCH: Close your eyes? No, that's if you're tired. If you're sad you... ((GESTURES)) <x Cry your x>

273 RAQ: If you're sad, sad sad <x x>

274 TCH: Everybody. David, take your ... OK. Come on. Here, everybody, come on. Everybody. María.  
<x x>

275 ADR: %L1 ¡Todos de pie! L1% (( RAQUEL AND DAVID GO TO THE BLACKBOARD))

276 FER: %L1 Chaval, L1% %L1 ¿por qué los coges con la mano? L1% ((TO DAVID))

277 RAQ: %L1 Porque no, porque no tiene bolsillo L1%

278 TCH: Everybody. Everybody. Everybody. Come on. Everybody. ((NOBODY IS MOVING))

279 FER: %L1 Sí tiene bolsillos L1%

280 TCH: Everybody.

281 RAQ: %L1 ¿Toda la clase? L1%

282 TCH: No..<x x>

283 FER: Susana.

284 TCH: Come on. Everybody

285 FER: Susana.

286 TCH: Everybody. ((SHE HAS TO GO AND LOOK FOR THEM))

287 FER: Susana, <x x> ((NOISE. THEY ARE STANDING UP))

288 MAR: Hello ((TO THE CAMERA))

289 FER: Good morning ((TO THE CAMERA))

290 TCH: OK. So, Victor. Now, look at me... Let's see this one. This one. ((HANDS ON HER HEAD))

291 CH: Head. ((THEY IMITATE THE GESTURES))

292 TCH: OK. Head ((ON HER SHOULDERS))

293 VIC: Shoulders.

294 CH: Shoulders.

295 VIC: Knees and toes.

296 TCH: No, no, one moment ((ON HER HEAD))

297 CH: Head.

298 TCH: Head. ((ON HER SHOULDERS))

299 CH: Shoulders. ((TCH ON HER KNEES))

300 CH: Knees. ((TCH ON HER TOES))

301 CH: and toes.

302 TCH: Very good. Again. ((CLAP)) María. ((TCH ON HER HEAD))

303 CH: Head. ((TCH ON HER SHOULDERS))

304 CH: Shoulders. ((TCH ON HER KNEES))

305 CH: Knees ((TCH ON HER TOES))

306 CH: and toes ((TCH ON HER KNEES))

307 CH: Knees ((TCH ON HER TOES))

308 CH: and toes. ((TCH HANDS ON HER EYES))

309 CH: Eyes. ((TCH ON HER EARS))

310 CH: ears. ((TCH ON HER MOUTH))

311 CH: mouth. ((TCH ON HER NOSE))

312 CH: nose. ((TCH ON HER HEAD))

313 CH: Head. ((TCH ON HER SHOULDERS))

314 CH: Shoulders. ((TCH ON HER KNEES))

315 CH: Knees ((TCH ON HER TOES))

316 CH: and toes ((TCH ON HER KNEES))

317 CH: Knees ((TCH ON HER TOES))

318 CH: and toes.

319 TCH: OK. Now, everybody. OK. One, two, three. [Head, shoulders, knees and toes...] ((QUICKLY))

320 CH: [Head, shoulders, knees and toes knees and toes...]

321 CH: Head

322 TCH: Head [Shoulders, knees and toes, knees and toes..]. ((QUICKLY))

323 CH: [Shoulders, knees and toes, knees and toes ...] ((TCH HANDS ON HER EYES))

324 CH: Ears

325 CH: Eyes

326 TCH: Eyes, and...? ((ON HER EARS))

327 CH: Ears. ((TCH ON HER MOUTH))

328 CH: mouth

329 TCH: And...? ((TCH ON HER NOSE))

330 CH: Nose. ((TCH ON HER HEAD))

331 CH: Head.

- 332 TCH: Shoulders, knees and toes, knees and toes.
- 333 CH: Shoulders, knees and toes, knees and toes
- 334 TCH: Very good. OK. Now, Raquel. You are the teacher now, OK?
- 335 FER: %L1 Jo L1% ((SHE STANDS OPPOSITE HER CLASSMATES))
- 336 TCH: Now she is going to say, for example 'Touch your eyes', and everybody touch your eyes. OK?  
And you say...
- 337 RAQ: Touch your...
- 338 TCH: Touch your..
- 339 RAQ: knees.
- 340 TCH: Knees, everybody your knees. OK. Another one.
- 341 RAQ: Touch your..shoulders.
- 342 TCH: Shoulders. OK. Another one.
- 343 RAQ: Touch your..hair.
- 344 TCH: Hair or head?
- 345 RAQ: head
- 346 TCH: Head. OK. Very good, Raquel. ((CLAPPING)) Now, who wants to do it?
- 347 CH: %L1 Yo L1%
- 348 CH: [%L1 Yo L1%]
- 349 CH: [%L1 Yo L1%]
- 350 TCH: You? OK Carmen. ((CARMEN STANDS OPPOSITE HER CLASSMATES)) OK, Shss, shss,  
come on... Touch your
- 351 CAR: Touch your...<x Pedro x>
- 352 TCH: Your?
- 353 CH: <x Pedro x> ((LAUGHTER))
- 354 CH: <x Cero x>
- 355 TCH: Say it in English.
- 356 CAR: Ears.
- 357 TCH: Ears. Everybody.
- 358 RAQ: Ears, ears, ears, ears ((SINGING))
- 359 FER: Ears, ears, ears, ears ((SINGING))
- 360 TCH: And?
- 361 CAR: Mouth.
- 362 TCH: Mouth. And?
- 363 CAR: Nose.

364 TCH: And?

365 CAR: Hands.

366 TCH: Hands. ((CLAPPING)) OK Very good. Now, David, come on. <x You'll be the teacher, OK? x>  
You have to be quiet. <x x> ((NOISE)) Now, OK. Shss Silence, silence ((SINGING)) If I were  
in silence...

367 CH: In silence I will be like this ((ARM IN ARM. SILENCE))

368 TCH: Mm, mm. There. OK, now. ((LAUGHTER)) You are the teacher. Touch your...

369 DAV: Hair.

370 TCH: What? Touch your?

371 RAQ: Head, head

372 DAV: Head.

373 TCH: Head. ((NOISE)) OK Another one. Touch your.. Sit down ((TEACHER SENDS FERNANDO TO  
HIS PLACE))

374 DAV: Eyes.

375 CH: Eyes.

376 TCH: Eyes. Everybody.

377 ADR: Touch your nose.

378 TCH: Touch your..?

379 CH: Nose.

380 DAV: Nose.

381 TCH: Nose.

382 RAQ: %L1 Cómo me pica la nariz L1% ((SINGING))

383 TCH: And?

384 DAV: Mouth.

385 TCH: And mouth. Sit down again. Very good.

386 CH: %L1 Yo L1%.

387 CH: Me

388 TCH: No, sit down again. Sit down again.

389 CH: Sit down, sit, sit down, proper, properly. Sit down, sit, sit down. ((SINGING))

390 TCH: OK

391 CH: proper, properly. ((SINGING))

392 ADR: Stop.

393 CH: Sit down, sit, sit down, proper, properly. ((SINGING))

394 TCH: Yes, stop, stop Raquel, OK Let's see Shsss. Let's see..this one. ((SHOWING A POSTER))

- 395 CH: Colour.
- 396 ADR: Yellow.
- 397 RAQ: Colour.
- 398 CH: Colour.
- 399 CH: Colour
- 400 DAV: Blue.
- 401 CH: Colour.
- 402 TCH: Let's see this
- 403 CAR: %L1 Ay, yo elijo el rosa L1%
- 404 CH: %L1 Yo el verde L1% ((NOISE))
- 405 CH: %L1 Yo elijo el verde L1%
- 406 CH: [%x L1 Yo elijo L1 x%] ((CARMEN SPEAKS TO THE TEACHER))
- 407 TCH: OK, shss ((FERNANDO SPEAKS TO THE TEACHER)) No, sit down
- 408 CH: [%L1 Yo el verde L1%]
- 409 CH: [ %L1 Yo el blanco L1%]
- 410 CH: [%L1 Yo el rojo L1%]
- 411 TCH: OK ((TEACHER STOPS, IN SILENCE, ANGRY, WAITING))
- 412 CH: Silence, silence ((NOISE))
- 413 CAR: <x If you are x> ((SILENCE))
- 414 TCH: Sit properly, everybody, mm? Fernando, I'm serious. ((SILENCE))OK. So, tell me .. What's this?  
((POINTS TO A PINK CIRCLE IN THE POSTER))
- 415 CH: Pink. ((TCH POINTS TO THE TROUSERS IN THE POSTER)) ... Trousers.
- 416 TCH: So, they are..
- 417 CH: Pink trousers. ((TCH POINTS TO A YELLOW CIRCLE IN THE POSTER)) Yellow ((TCH POINTS  
TO THE SHOES IN THE POSTER))
- 418 VIC: Boots.
- 419 CH: Boots. ((TCH POINTS TO HER SHOES))
- 420 CH: Shoes.
- 421 TCH: Shoes ((POINTS TO A GREEN CIRCLE IN THE POSTER))
- 422 CH: Green. ((TCH POINTS TO THE DRESS IN THE POSTER))...
- 423 CH: Trousers.
- 424 RAQ: Trousers.
- 425 TCH: Dress.

- 426 CH: Dress. ((TCH POINTS TO A RED CIRCLE IN THE POSTER))
- 427 CH: Red. ((POINTS TO THE TROUSERS IN THE POSTER))
- 428 CH: Trousers.
- 429 TCH: OK. Now, eeeh...Raquel. Come. ((RAQUEL GOES))... OK. Tell me, colour and clothes.
- 430 RAQ: Pink trousers ((POINTING TO IT))
- 431 TCH: Very good. Sit down. María, come on... One colour..
- 432 MAR: Yellow... ((POINTING))
- 433 TCH: Yellow...? ((POINTING))
- 434 DAV: Trousers.
- 435 MAR: Trousers ((POINTING))
- 436 TCH: Are these trousers? ((POINTING))
- 437 MAR: No.
- 438 TCH: No.
- 439 CH: Shoes.
- 440 MAR: Shoes.
- 441 TCH: Very good. Shoes. ((MARIA SITS DOWN)) Come on Alberto. ((ALBERTO GOES))
- 442 ADR: %L1 Señor L1% Me.
- 443 TCH: No. Sit properly. ((TO ADRIAN)) OK. First the colour, OK? Come on. ((TO ALBERTO))
- 444 ALB: <x x>
- 445 TCH: Very good. OK
- 446 RAQ: %L1 Señor,L1% %L1 siempre se fija de mí L1%
- 447 TCH: OK Now. This is one team, OK? And this is team number two. So, one person from this team says to the other one: Do you like..
- 448 FER: %L1 Yo me aburro L1%
- 449 TCH: Red. Do you like the red colour?
- 450 RAQ: Yes.
- 451 FER: %L1 Yo me aburro L1%
- 452 TCH: For example, Raquel, you say to María: Do you like the red colour? ((WHISPERING)) Do you like ..
- 453 RAQ: Do you like..
- 454 TCH: The red..
- 455 RAQ: The red..
- 456 TCH: Colour?
- 457 RAQ: Colour?

458 TCH: Do you like it? Yes?

459 MAR: No.

460 TCH: No. ((TO MARIA))

461 MAR: Yellow.

462 TCH: You like yellow. I like yellow.

463 MAR: I like yellow.

464 TCH: OK Now, María. You ask Miguel Angel. Do you like the green colour?

465 MAR: Do you like

466 FER: %L1 Yo me aburro L1%

467 TCH: The green

468 MAR: The green.

469 TCH: Colour.

470 MAR: Colour.

471 FER: %L1 Yo me aburro en este juego L1%

472 MIG: Yes.

473 TCH: Yes. Very good. Now, Miguel Angel. You ask..

474 FER: %L1 Yo me aburro en este juego L1%

475 TCH: <x x> What's your favourite colour?

476 VIC: <x x>

477 CH: Green.

478 TCH: Green. Good. Green OK. And, Alejandro, what's your favourite colour?....

479 ALE: Red.

480 TCH: Red. OK María, what's your favourite colour?

481 MAR: Yellow.

482 TCH: Yellow. And David?

483 ADR: %L1 A mí L1% pink

484 CH: %L1 A mí L1% pink ((NOISE))

485 TCH: Your favourite colour is pink. ((NOISE)) And, my favourite colour is

486 CAR: %L1 Señor, L1% a mí pink %L1 Señor, L1% a mí pink ((NOISE))

.....

VII.4.1.1.3. NC-A/S3

---

NC-A/May 99 (S3)  
Transcription: Carolina Vidal Fernández.  
Date of transcription: February 2000

RES: Researcher

---

- 10 TCH: Okay, tell me. I've got some animals here, okay? I've got some animals here. ((a child gives her something)) Thank you very much. So...
- 11 CH: Zebra.
- 12 TCH: Zebra. (( Showing some animals flash cards)) All right. What colour is the zebra?
- 13 CH: White and black
- 14 TCH: White and black, and this is another...?
- 15 CH: Zebra
- 16 TCH: Zebra. We have a big zebra and a small one. Okay? What is this zebra doing? What is this zebra doing? (( Some noise )) (( The teacher rises her hand up)).
- 17 CH: Zebra is running.
- 18 TCH: What?
- 19 CH: Running.
- 20 TCH: Running, the zebra is running. Yes. What's this?
- 21 CH: Dog.
- 22 TCH: Dog. Excellent! Dog. Then we have another...?
- 23 CH: Dog
- 24 TCH: Dog.
- 25 CH: big dog
- 26 TCH: Big dog. Small dog (( Pointing to the corresponding flash cards placed on the blackboard )), Yes? and we have a -
- 27 CH: Lion .
- 28 TCH: Lion. And we have another-
- 29 CH: Lion.
- 30 TCH: Lion. Okay. What do the lions do? What do the lions do? ((Some noise)).
- 31 CH: sleep
- 32 TCH: They sleep?
- 33 CH: Sleep no.



34 TCH: They are not sleeping

35 CH: No.

36 TCH: All right. What's this one?

37 CH: Kangaroo.

38 TCH: Kangaroo. What do the kangaroos do?

39 CH: Jump.

40 TCH: They jump, very good. And what does this Kangaroo have? (( Pointing to a flash card)) (( Some noise)). What does this kangaroo have ?

41 CH: Small, small kangaroo in the pocket.

42 CH: Kangaroo small

43 TCH: In the pocket, very good, in the pocket. Excellent! And, uh! I'm very scared of this animal, I'm very scared. (( Noise )).

44 CH: Crocodiles.

45 TCH: Crocodiles. What do the crocodiles have? They have a big -? (( Bringing her hand to her mouth )).

46 CH: Mouth .

47 TCH: Mouth. With a lot of ...?

48 CH: Teeth.

49 TCH: Teeth. Very good. And here he have another -

50 CH: Big crocodile.

51 CH: Crocodile.

52 TCH: This one is very furious.

53 CH: Big crocodile.

54 TCH: Big crocodile. Yes. And it's very...?

55 CH: Hungry

56 TCH: Yes .... All right. So, so. (( Lot of noise )) Víctor, can you tell Raquel to take a card? ... You say, take the -.

57 VIC: Take the card small dog.

58 TCH: Take the small dog. Is it that one?

59 VIC: Yes

60 TCH: Yes. Very good. Give it to me. Another one, Victor.

61 CH: [ Me ].

62 CH: [ Me ].

63 VIC: < This is - >.

- 64 TCH: Take, take a...
- 65 VIC: Take a the small crocodile.
- 66 TCH: Crocodile. The small one. Which is the small one? Is that the small one?
- 67 VIC: yes
- 68 TCH: You can say take the angry crocodile or the happy crocodile (( Voices and noises )).
- 69 VIC: The happy crocodile.
- 70 TCH: Very good! Sit down. Thank you very much. (( Raquel sits down)). Fernando, come to the blackboard. And Carmen, tell Fernando.
- 71 CAR: Uhm.
- 72 TCH: Take...
- 73 CAR: Take a ...
- 74 TCH: A what?
- 75 CAR: Take a lion
- 76 TCH: A lion? (( Carmen nods )) What lion?
- 77 CAR: Big.
- 78 TCH: What?
- 79 CAR: Big.
- 80 TCH: Fernando.
- 81 CAR: Big.
- 82 TCH: Big.
- 83 CAR: Big lion.
- 84 TCH: Big lion. Is that the big one?
- 85 CAR: Yes
- 86 TCH: Yes. Very good.
- 87 FER: Ñam, ñam.
- 88 TCH: Are you hungry? (( Fernando nods )) yes.
- 89 FER: I like.
- 90 TCH: Do you like spaguettis?
- 91 FER: Yes
- 92 TCH: Okay. Another one.
- 93 FER: %L1 Me gustan los spaguettis L1%
- 94 TCH: I like spaguettis. (( Soft noise )).
- 95 FER: I like spaguettis.

96 CH: I don't like spaghettis

97 TCH: You don't like them? ... (( Lot of noise )). Carmen, another one.

98 CH: Me.

99 TCH: Take a...?

100 CAR: Take a .. Take a big zebra.

101 TCH: A big zebra? ((she nods)) Fernando, a big zebra. Where is the zebra?

102 FER: %L1 Esta L1%

103 TCH: Yes, that one. Okay. That one is the big one. Okay. Very good! Sit down. (( Some noise )). Now, David, come on. (( To David; he is already at the blackboard )). You take an animal. (( She explains something to David with some flash cards ou her hands )).

104 CH: %L1 ¿ Qué es eso que tienes delante tuya. ? L1%

105 TCH: Shhh

106 CH: %L1¿ Qué es eso que tienes delante tuya? L1%

107 TCH: Now, (( To David )). Don't say the animal, okay? You say it's small, it's big, it's yellow, it's orange.

108 DAV: Small.

109 TCH: It's small.

110 DAV: Black.

111 TCH: Black?

112 DAV: White.

113 TCH: Ah! No, no. (( Tells David not to show the flash card )). Don't say anything.. White and...? It eats...?

114 CH: Cheese.

115 TCH: Cheese. Bingo!

116 CH: It mouse?

117 TCH: Is it a mouse?

118 DAV: Yes.

119 TCH: Excellent! Very good! A mouse.

120 CH: A mouse.

121 TCH: A mouse. Very good! Sit down. Victor. This one is more difficult for you, okay? You've got a difficult one. (( Gives to Victor a flash card )).

122 CH: %L1 Yo lo sé. L1%

123 TCH: shh, shh, shh

124 VIC: Is it big.

125 TCH: It's big.

- 126 VIC: Purple.
- 127 TCH: It's purple.
- 128 VIC: Fat.
- 129 TCH: Very fat. And, where does it live ? In the -.
- 130 CH: Water.
- 131 TCH: In the water.
- 132 CH: [ Me ].
- 133 CH: [ Me ].
- 134 TCH: Adrián.
- 135 ADR: Is is a fish..?
- 136 TCH: No. It's not a fish.
- 137 CH: Me.
- 138 VIC: David.
- 139 DAV: This is a hipo?
- 140 TCH: Hipo! Very good! Excellent! (( Claps her hands )). Hipo! Yes. Excellent. This one is quite difficult, very difficult. (( Shows it to David )).
- 141 CH: Me.
- 142 TCH: Do you know it, Raquel? What is this?
- 143 RAQ: < Kitty >.
- 144 TCH: No!
- 145 CH: An animal.
- 146 TCH: Listen, listen. What colour is it?
- 147 DAV: Brown and .. yellow.
- 148 TCH: And, and, and, it eats -.
- 149 CH: Lion.
- 150 DAV: And it eats...
- 151 TCH: What?
- 152 DAV: %L1 Hojas L1%
- 153 TCH: Leaves
- 154 DAV: Leaves
- 155 TCH: You say, what is it?
- 156 DAV: What is it ?

157 CH: Giraffe

158 TCH: Is it a giraffe? You have to say, is it a giraffe? (( To the boy who said "giraffe" )).

159 CH: Yes.

160 TCH: Is it a giraffe?

161 CH: Yes.

162 TCH: Repeat. It is a giraffe ?

163 CH: Is it giraffe?

164 DAV: Yes (( The boy who guesses the animal goes to the blackboard )).

165 TCH: Yes, very good! excellent! Giraffe.. (( Some noise )). Another one.

166 CH: Me.

167 TCH: Uhm. This one. .

168 CH: %L1 Que lo veo L1%

169 TCH: I can see it. Shh. Adrián, shh. Okay. Fernando listen. It's...?

170 CH: it's purple. (( Someone comes in and says "hello" )).

171 CH: Elephant!

172 TCH: I didn't say Victor, so you -: (( mimics shut up )) It's very ...? ((opens her arms as if she was fat)).

173 CH: %L1 Gordo L1%

174 TCH: How do you say gordo in English?

175 CH: Fat.

176 TCH: Fat.

177 CH: Fat.

178 TCH: And it's got a -. (( Noise )).. Long -

179 CH: Long-

180 TCH: Long-

181 CH: Long nose

182 TCH: nose. Carmen, what is it ?

183 CAR: Elephant.

184 TCH: Is it an elephant ?

185 CH: Yes.

186 TCH: Yes. Very good.

187 CH: % L1 Yo estaba aquí seño L1 %.

188 CH: % L1 Aquí estaba yo L1 %.

- 189 TCH: Okay. And the last one.
- 190 CH: Can I go to the toilet, please?
- 191 TCH: Yes, come on
- 192 CH: %L1 ¿Puedo beber agua? L1% %L1 ¿Puedo beber agua? L1%
- 193 TCH: Can I - ? (( Puts her thumb as drinking )). Can I - ?
- 194 CH: Can I go to the toilet ?
- 195 TCH: No, can I - ? Can I drink - ?
- 196 CH: Can I drink ?
- 197 TCH: Can I drink - ? Drink, what? Drink, water. Five minutes, okay? in five minutes, María ((Six children standing up at the blackboard )). Listen to Carmen. No, no, no. ((A child is asking something to her )). María, don't do that, please. (( María is playing and on her knees )). (( Lot of noise )). Okay, ready, steady.. Ready...?
- 198 CH: Steady, go.
- 199 CH: %L1 Empieza pronto L1%.
- 200 TCH: Victor! It's-. Okay, don't say anything, you close your mouth (( to Carmen at the blackboard )) and then María, you say: What colour is it ?
- 201 MAR: What colour is it ?
- 202 TCH: What?
- 203 MAR: What colour is it ?
- 204 TCH: ((asking Carmen))What colour is it?
- 205 CAR: Brown.
- 206 TCH: Brown.
- 207 CH: Elephant.
- 208 VIC: lion
- 209 TCH: ((correcting)) Is it an elephant ? Victor, is it -. No, you have to say: Is it a lion ?
- 210 VIC: Is it a lion?
- 211 CAR: No.
- 212 CH: [ Me, me].
- 213 CH: [ Me, me]. (( Lot of noise and children speaking )).
- 214 TCH: David.
- 215 DAV: This is a ... kangaroo?
- 216 TCH: A kangaroo? No. Eh, what does it eat?
- 217 CAR: Eat
- 218 TCH: No, you say: it eats -.

219 CAR: It eats -.

220 CH: %L1 Yo lo sé L1%

221 CH: %L1 Y yo L1% (( The teacher wishpers something to Carmen )).

222 CAR: A mouse.

223 TCH: What? Can you repeat?

224 CAR: A mouse

225 TCH: Victor.

226 VIC: Cat.

227 TCH: A cat, very good! Thank you very much. Sit down.

228 CH: %L1 Señor L1% %L1 lo iba a decir yo L1%

229 TCH: Okay, I'm going to tell a story today. (( Voices and noise )) What? In English. What? The what...? (( Lot of noise )). The what...? Shh. (( A child says something many times ))

230 CH: The giraffe.

231 TCH: Yes, it's a giraffe. ((angry)) Fernando! So, what is this story about? It's about a-? ((There is a wallchart on the blackboard)).

232 CH: Giraffe.

233 TCH: A giraffe. Which is very -? Which is-?

234 CH: Small giraffe

235 TCH: It's a small giraffe and it's -

236 CH: angry

237 TCH: hu-

238 CH: Hungry.

239 TCH: Hungry, it's very, very hungry. And, what is the problem? Shh.

240 CH: %L1 Que se encontró con un elefante L1%

241 TCH: In English. There is a big problem, because the giraffe, shh, the giraffe is very-.

242 CH: Small .

243 TCH: Very small

244 CH: %L1 Señor, L1% %L1 este es mi sitio L1%

245 TCH: Okay. And... it's very small so -. It can't -. It can't-

246 CH: Eat it .

247 TCH: It can't eat. Very Good! So, he's - (( Puts her fingers on her eyes )).

248 CH: Sad.

249 TCH: He is very sad. And now this is the -(( Pointing to the wallchart )).

- 250 CH: Elephant.
- 251 TCH: ((elicits repetition)) Mr Elephant.
- 252 CH: Mr Elephant.
- 253 TCH: Can you catch the moon?
- 254 CH: Can you catch the moon?
- 255 TCH: What's this?
- 256 CH: a sunny
- 257 TCH: No, it's not the sun
- 258 CH: %L1 La luna llena L1%
- 259 TCH: This is the sun. And this is the...?
- 260 CH: %L1 luna llena L1%
- 261 TCH: moon
- 262 CH: moon
- 263 TCH: Mr Elephant, can you catch the moon?
- 264 CH: Mr Elephant, can you catch the moon?
- 265 TCH: It eats...
- 266 CH: The leaves.
- 267 TCH: The leaves. Very good. And the elephant says -?
- 268 CH: No, no.
- 269 TCH: No, I'm sorry. So, the giraffe is still?
- 270 CH: sad
- 271 TCH: sad. So, he asks Mr-.
- 272 CH: Lion .
- 273 TCH: Mr. Lion.
- 274 CH: Mr. Lion.
- 275 TCH: Can you - ? Can you catch - ?
- 276 CH: Moon
- 277 TCH: Can you catch the moon? It eats-.
- 278 CH: Eating the leaves
- 279 TCH: It's eating the leaves. It's eating the leaves. And Mr. Lion says: I'm sorry, so then he sees a...?
- 280 CH: Bird.
- 281 TCH: A bird, ok. An eagle, a bird, and it says: Mrs. Eagle can you - ?..



282 CH: catch

283 TCH: Can you catch the-?

284 CH: moon.

285 TCH: The moon. He eats-.

286 CH: The leaves.

287 TCH: The leaves; and Mrs. Eagle says-

288 CH: No

289 TCH: No I'm sorry.

290 CH: %L1 Sí porque vuela L1%

291 TCH: This is Mr, Mr-.

292 CH: Hipo.

293 TCH: Hipo. Mr. Hipo, can you-

294 CH: catch

295 TCH: Can you catch the -?

296 CH: moon.

297 TCH: The moon, and Mr. Hipo says: no, I'm sorry. So, the giraffe is still very - ?

298 CH: Hungry.

299 TCH: Hungry and - ?

300 CH: Sad.

301 TCH: Sad. So now, one day she was going to -. (( Noise )) To...?

302 CH: To the river.

303 TCH: She went to the river and she..

304 CH: look

305 TCH: She looked, ok, she looked into the water and she was a very...

306 CH: big

307 TCH: big ..

308 CH: giraffe.

309 TCH: Giraffe. So now, she was very-

310 CH: big

311 TCH: big and-.

312 CH: Happy.

313 TCH: Happy, why was she happy?

314 CH: Giraffe.

315 TCH: Because she can-

316 CH: Eating the leaves .

317 TCH: Very good. So, now she's got a long or short neck?

318 CH: Long.

319 TCH: A long -, a long-

320 CH: Neck.

321 TCH: Neck. Very Good. Excellent! So now, Raquel, come please.

322 CH: Me.

323 TCH: Raquel, can you tell the story to the class? Now, listen to Raquel and you say if it's correct or not.

324 CH: %L1 Le da vergüenza L1%

325 TCH: She's shy

326 CH: %L1 Señor L1%

327 TCH: Listen, listen, listen to her. Shh. Raquel come on (( She whispers )).

328 CH: %L1 Jo, no le he escuchamos L1%

329 TCH: The small-

330 RAQ: giraffe.

331 TCH: Is-.

332 RAQ: Very sad.

333 TCH: Very sad... Mr-

334 RAQ: Elephant.

335 TCH: Can you speak loud?

336 CH: ((another child)) Mr, Elephant!

337 TCH: Victor!

338 CH: Eating the trees.

339 TCH: Eating the-

340 CH: leaves

341 TCH: The leaves. Very good! And Mr. Elephant -.

---

VII.4.1.1.4. NC-A/S4

---

NC-A/June 99 (S4)  
 Transcription: Carolina Vidal Fernández.  
 Date of transcription: March 2000

RES: Researcher

---

32 TCH: A sandwich. Do you like sandwiches?

33 CH: [Yes].

34 CH: [Yes]. ( Noise ).

35 TCH: Raquel, sit properly. And what about this?

36 CH: Fish.

37 TCH: Fish. You don't like fish? ... David, what did you say? You don't..?

38 DAV: fish

39 RAQ: I like fish

40 TCH: You like fish. And you?

41 CH: I don't like fish.

42 CH: I like fish

43 TCH: I don't like fish, and do you like candies?

44 CH: ummm

45 CH: I like it.

46 CH: Chocolate.

47 TCH: What's this?

48 CH: [Chocolate].

49 CH: [Chocolate].

50 CH: %L1 Tarta L1%

51 CH: Cake.

52 TCH: No, it's not cake, it's similar. What is this? ((Draws something on the blackboard )).

53 CH: %L1 Tortitas, L1% %L1 tortitas L1%

54 TCH: Yes. Pancakes

55 CH: I don't like pancakes

56 TCH: Victor, do you like pancakes?

57 VIC: Yes, you like tortitas

- 58 TCH: I.
- 59 CH: I like tortitas
- 60 TCH: Do you like this? (( Shows a new flash card )) (Lot of noise and voices). Raise your hands. María.
- 61 MAR: I. I don't...
- 62 TCH: I don't...?
- 63 MAR: I don't like eggs
- 64 TCH: You don't like eggs. Victor.
- 65 VIC: I like eggs.
- 66 TCH: I like eggs. Um, they are delicious. Raquel.
- 67 RAQ: I like eggs.
- 68 TCH: You like eggs, okay, what about this? What's this?
- 69 CH: [Me ].
- 70 CH: [Me ].
- 71 TCH: Orange juice.
- 72 CH: ((they repeat)) Orange juice.
- 73 TCH: Do you like orange juice? Fernando.
- 74 FER: I like orange juice.
- 75 TCH: I like orange juice.
- 76 CH: I like yes orange juice.
- 77 TCH: You like yes orange juice?
- 78 CH: I like orange juice.
- 79 CH: I don't like orange juice
- 80 TCH: You don't like it? ((child shakes head)) Okay, what about this?
- 81 CH: Ah! ( Loud voices and noise )
- 82 TCH: Carmen.
- 83 CAR: Eh, <x stroberris x>
- 84 TCH: Do you like them?
- 85 CAR: I like, I I I like...
- 86 TCH: Ay, ay, ay, ay, ay . (( Some children laughing )). I like...?
- 87 CAR: strawberries.
- 88 TCH: Very good. You like strawberries. Adrian
- 89 ADR: I like estrawberries
- 90 TCH: You like sssstrawberries

- 91 ADR: sssstrawberries
- 92 TCH: Let's see if you guess this. The monkeys eat them
- 93 CH: Banana, banana, banana. ( Shouting ).
- 94 CH: I like banana
- 95 TCH: Yeah. Do you like bananas? ( Lot of noise ). Do you like this?
- 96 CH: [I like chocolate]
- 97 CH: [I like chocolate]
- 98 TCH: ((repeating what they say)) I like chocolate. Do you, do you know what? I don't like chocolate. (( Puts that flash card on the blackboard )).
- 99 CH: I like chocolate
- 100 TCH: What about this? Sh, sh, sh.
- 101 CH: %L1 Señó la has puesto al revés L1%
- 102 CH: tomato
- 103 TCH: No.
- 104 CH: tomato
- 105 TCH: No.
- 106 CH: Cookie monster. ( Shouthing ).
- 107 TCH: Cooky monster. Cookies yes. Do you like cookies?
- 108 CH: Yes.
- 109 TCH: I..
- 110 CH: [I like cookies ].
- 111 CH: [I like cookies ].
- 112 TCH: Okay, and what about this? Another big...?
- 113 CH: Cookie.
- 114 TCH: Big cookie.
- 115 CH: I like cookies.
- 116 TCH: (( Shows another flash card )) ( Children shouting and making noise ). Raquel. (( Put her hand over her ear like if she couldn't hear )).
- 117 RAQ: I don't like spaguetti..
- 118 TCH: You don't like spaguetti? ((child shakes her head)) With tomato and meatballs? ((child shakes her head)) Umm, delicious!
- 119 CH: I like tomato, I like tomato, I like tomato.
- 120 TCH: María, María, (( María is at the blackboard )) sh, sh. Raquel, you tell María what to point.
- 121 RAQ: A fish.

122 TCH: What?

123 RAQ: Fish.

124 TCH: Fish. Where is the fish? Raquel, you say "where is the fish?"

125 RAQ: Where is the fish ?

126 TCH: Where is it? Here, this is the fish.

127 RAQ: No.

128 CH: No, it's chocolate.

129 TCH: Chocolate, okay, where is the fish then? ( Noise ). María, where is the fish? Now, you can say the colour, you can say the colour.

130 RAQ: It's grey.

131 TCH: It's grey. Yes, it's grey.

132 CH: %L1 Y salta desde lejos L1%

133 TCH: Very good. No, no just point. Very good. Okay, Raquel.

134 RAQ: Egg. The eggs.

135 TCH: The eggs. How many eggs are there? How many?

136 RAQ: Two.

137 TCH: Two, two fried eggs. (( María points to the sandwiches )) ... ( Noise ).

138 CH: I like bananas

139 TCH: Are you a monkey then?

140 CH: yes

141 TCH: Where are the eggs? Listen, you eat the eggs with bread

142 CH: This is yellow and white

143 TCH: Yellow and white. ((María finds the eggs)) Very good. María, excellent! Sit down. ( Children shouting ). David, Victor come on, and David, you tell Victor. ( Noise and screams ).

144 RAQ: %L1 Señor yo quiero decir L1%

145 TCH: In English, in English. I'd like to say.

146 CH: Me.

147 CH: Chocolate

148 TCH: You've got to point ... Chocolate, yes. Okay ... Now, listen, eh, Carmen. Sh, sh, sh. No, I need silence. Raquel, sit properly. Carmen, you tell Victor you say " take the bananas ", for example, " take the bananas and put them... Carmen has to tell you, okay? So, open your ears everybody. Open your ears.

149 CAR: Take...

150 TCH: Take the...?

151 CAR: Take the .. strawberries.

- 152 TCH: Take the strawberries, and put them... Sh, sh.
- 153 CAR: Put them ... school bag.
- 154 TCH: Okay, which school bag? Which one?
- 155 CAR: Me.
- 156 TCH: My school bag.
- 157 CAR: My school bag.
- 158 TCH: Okay, come on. ( Lot of noise ). Now, very good. Sit down. Sit down, Victor. Fernando, tell María ... Sh, sh. ... Take a.?
- 159 CH: Take a chocolate. (( María is at the blackboard ).
- 160 TCH: Take the chocolate .. and...
- 161 CH: %L1 Seño L1% %L1 David me está pegando L1%
- 162 TCH: Sh.
- 163 CH: < Un > the table.
- 164 TCH: Under the table or on the table?
- 165 CH: Under
- 166 TCH: Under the table. Which table? ((he points to his)) My...?
- 167 CH: My table. (( María puts the flash card on his table )).
- 168 TCH: My table, my table. María, that's on, he said under the table.
- 169 CH: %L1 En el suelo. L1%
- 170 TCH: On the floor. ... Very good María. Okay, Laura.
- 171 CH: Me.
- 172 CH: %L1 ¿Y yo qué? L1%
- 173 TCH: Now. (( Meaning silence with a sign closing her mouth )). ((Laura is at the blackboard).. Beatriz! Now, David, tell Laura.
- 174 DAV: Eh, %L1 coge banana L1%
- 175 TCH: Ah, ah, ah, ah. Alejandro! Take a, take a...
- 176 DAV: Bananas.
- 177 TCH: Take the what?
- 178 DAV: Bananas.
- 179 TCH: Take the bananas and...
- 180 DAV: And on the table me.
- 181 CH: On my table
- 182 TCH: ( Laughs ). Yes, put it on my table. Very good. Thank you very much. Adrián, tell me.
- 183 ADR: Take the green pears.

- 184 TCH: Take the green pears. ((to other children)) Stop! Can you repeat, Adrián? Take...? sh, sh, sh.  
Take the ...? Adrián, can you repeat? Take the green...? Sh. Take the...?
- 185 ADR: Take the green...
- 186 TCH: The what Adrián?
- 187 ADR: pears
- 188 TCH: Yes, and put them where?
- 189 ADR: In the schoolbag ((pointing to his))
- 190 TCH: In my schoolbag. Ok. Now, we have to ask where are the...?
- 191 CH: Where are the...
- 192 TCH: Fernando, where are the...? Not these ones. (( Pointing to the flash cards on the blackboard )),  
those ones, the ones you have.
- 193 CH: Where are the bananas?
- 194 TCH: Where are the bananas Fernando? Where are the bananas? Where are the bananas?..
- 195 FER: In the table.
- 196 TCH: No.
- 197 CH: On, on.
- 198 TCH: On the table. Thank you. Another question, where...?
- 199 CH: Where is the strawberries?
- 200 RAQ: Where are the strawberries?
- 201 TCH: Where are the strawberries? María.
- 202 MAR: an the school bag.
- 203 TCH: In.
- 204 MAR: In the school bag of the Carmen (( María and Raquel, go running for the flash card )),
- 205 TCH: María, where is it?
- 206 MAR: %L1 Aquí. L1%
- 207 TCH: Now, another one. Where, where...?
- 208 RAQ: Are the chocolate?
- 209 TCH: Where? ((asking to repeat))
- 210 RAQ: Are the chocolate?
- 211 TCH: Are? Where...? (( Puts her mouth as if she was going to say " is " )).
- 212 RAQ: Chocolate.
- 213 TCH: Where are...? (( Moves her body and head meaning " no " )).
- 214 RAQ: The chocolates.
- 215 TCH: Where ...?(( Mouth as saying " is " )).



- 216 CH: The chocolate.
- 217 TCH: Where ...? (( Mouth as saying " is " )).
- 218 MAR: Is.
- 219 TCH: Where is the chocolate María?
- 220 MAR: Floor.
- 221 TCH: On...?
- 222 MAR: On the floor. (( Goes for it )).
- 223 TCH: On the floor. Excellent! On the floor... (( María gives it to the teacher )). Thank you. And, is there another one? Now. Carmen. Where...?
- 224 CH: Are the strawberries?
- 225 TCH: No, no the strawberries are here.
- 226 MAR: Where are the pears? ( Lot of noise ).
- 227 TCH: What, what?
- 228 MAR: The pears.
- 229 TCH: The pears, very good. Where...? Where...? Where are...?
- 230 MAR: The pears
- 231 CH: In the schoolbag
- 232 TCH: Which schoolbag?
- 233 CH: In Adrián
- 234 TCH: Ok, very good. Now, Raquel! (Lot of noise). Ok, I've got five cards, ok? Now we are playing another game. Sh. I've got five cards, ok? (( Counts them )). One, two, three, four, five, six. And, shh, you have to ask me, you have to ask me .. Sit properly. You have to ask me " have you got ...? ".
- 235 CH: Have you got ..
- 236 TCH: Raquel
- 237 RAQ: Have you got the strawberries?
- 238 TCH: The what?
- 239 RAQ: The strawberries?
- 240 TCH: Yes.
- 241 CH: Me, me.
- 242 TCH: Shh. Laura
- 243 LAU: Where...?
- 244 TCH: Where no! Have you...?
- 245 CH: Have you bananas?
- 246 TCH: Have you got...?

- 247 CH: Me.
- 248 TCH: Victor.
- 249 VIC: Have you the green pears?
- 250 TCH: Have you got...?
- 251 VIC: Have you got the green pears?
- 252 TCH: The green pears, yes. (( Gives in to him )). María. Sh, sh, sh. Have you got...?
- 253 MAR: Have you got...?
- 254 TCH: What?
- 255 MAR: Have you got the...?
- 256 TCH: Have you got... ? (( Laughs )). Have you got...?
- 257 MAR: Have you got the bananas?
- 258 TCH: The bananas? Yes.
- 259 CH: [Me, me ]
- 260 CH: [Me, me ]
- 261 TCH: Alejandro
- 262 CH: Is, are the chocolate?
- 263 TCH: Have you got...?
- 264 CH: Have you got the chocolate?
- 265 TCH: Yes, very good. Adrián.
- 266 CH: Me, me, me.
- 267 TCH: Adrián. ... Have you got...
- 268 ADR: Have you got..?
- 269 TCH: Look there, at the blackboard...
- 270 CH: Me.
- 271 CH: Me.
- 272 TCH: David.
- 273 DAV: Have you got the cookies?
- 274 TCH: Yes, very good! The cookies. And the last one. Sh, sh. Have you, have you got .. have you got, have you...?
- 275 CH: Have you got?
- 276 TCH: The what?
- 277 CH: The ...
- 278 TCH: This one is very difficult

- 279 RAQ: %L1 Danos una pista L1%
- 280 CH: %L1 Yo lo sé. L1%
- 281 TCH: But you have to ask. What colour is it? Is it big? Is it small?
- 282 CH: What colour is it?
- 283 TCH: It's grey. ( Lot of noise and screams ). It's food.
- 284 CH: %L1 La pera. L1%
- 285 CH: %L1 Yo lo sé. L1%
- 286 CH: %L1 Seño L1% %L1 yo lo sé L1%
- 287 CH: %L1 Yo lo sé L1%
- 288 TCH: Shh.. You can ask, do you like it?
- 289 CH: Do you like it?
- 290 TCH: Yes, I love it ( Lot of voices and noises ) ... It's grey, it's small and .. María! When it's alive it lives in the water.
- 291 RAQ: Is fish ?
- 292 TCH: Is it?
- 293 RAQ: Is it fish?
- 294 TCH: Yes! Okay. So, who's got, who's got, who's got the pears? Who's got the pears?
- 295 CH: Victor.
- 296 TCH: Who's got the pears?
- 297 CH: Victor.
- 298 TCH: How many are there? ... Two blue pears.
- 299 CH: No, no.
- 300 TCH: No? Three green pears
- 301 CH: yes
- 302 TCH: yes. ... Who's got the bananas?
- 303 CH: Who's got the bananas?
- 304 CH: [María ].
- 305 CH: [María ].
- 306 CH: %L1 María tiene las bananas L1%
- 307 TCH: Have you got the bananas? ((she nods)) How many?
- 308 CH: Six.
- 309 TCH: Six?
- 310 CH: One, one, one, one.

311 CH: Four

312 TCH: Four?

313 CH: One, one.

314 TCH: Yes. Who's got the, the. fish ?

315 CH: The fish.

316 CH: One fish.

317 TCH: One fish. Very good. Who's got the, who's got the cookies?

318 DAV: How many?

319 TCH: Fernando, sh, sh, can you repeat, David?

320 DAV: How many?

321 TCH: Eight cookies, eight.

322 DAV: (( Counts the cookies )). No.

323 TCH: No? Seven.

324 CH: No, ten cookies

□

---

VII.4.1.2. NC-B (grupo de control)

VII.4.1.2.1. NC-B/S1

---

NC-B/November 98 (S1)  
 Transcription: Susana Calderón  
 Date of transcription: April 99

---

- 1 TCH: And you have to guess the colour and what's this, all right? You're the teacher, come on.
- 2 CH: %L1 No lo digas. L1%
- 3 TCH: So, come on. Eh say a colour.
- 4 CH: Red.
- 5 TCH: You say: is it red?
- 6 CH: Is it red?
- 7 TCH: Is it red? Is it red?
- 8 CH: No. (( He's at the blackboard holding a book )).
- 9 TCH: No, it's not red.
- 10 CH: Me, me.
- 11 TCH: Javier.
- 12 JAV: Is it orange?
- 13 TCH: Is it orange?
- 14 CH: Yes.
- 15 TCH: Yes. ... So, Javier, you know that this is orange. Now, you can ask is it an animal, is it...?
- 16 JAV: Is it a lion?
- 17 CH: No
- 18 TCH: No, it's not a lion.
- .....

VII.4.1.2.2. NC-B/S2

---

NC-B/January 99 (S2)  
Transcription: Susana Calderón  
Date of transcription: May 2000

---

.....

220 TCH: come on, aloud, what's this? .. blue door? .. blue door?

221 CH: nooo

222 CH: purple

223 TCH: [blue pencil]

224 CH: [purple]

225 CH: no, purple

226 TCH: purple, what?

227 CH: purple window

228 TCH: purple window, very good, Andrea. Purple window. Thank you. Alejandro, sit down, please

229 CH: me, me, me, me, me, me

230 TCH: shhh! No, don't tell me, tell Guillermo. I'm not going to say anything. Guillermo, come on!

231 CH: Javier, %L1 ¿Qué tal estamos? L1%

232 TCH: shhh! Sit down, come on, can you give me...?

233 CH: red pencil blackboard

234 TCH: sorry? sorry?

235 CH: red.. pencil

236 TCH: red pencil, red, very good, now look for the pencil, pencil, pencil, give me this one ((tch helps him))

237 CH: %L1 ¡Que se acaba el tiempo! L1%

238 CH: [one, two, three, four, five, six, seven]

239 TCH: [ok, shhh!] Now listen to Javi, red pencil, very good! Thank you

240 CH: [me, me, me, me]

241 TCH: [Guillermo, sit down]

242 CH: %L1 Tú ya has salido L1% [Alejandro]

243 TCH: [Guillermo] .. Sit down!

244 CH: %L1 no quiero, quiero seguir siendo profesor L1%

245 TCH: no, no %L1 profesor L1%, what?

- 246 CH: teacher
- 247 CH: [meee!]
- 248 CH: [meee!]
- 249 TCH: now, Jesús!
- 250 CH: me, me, me!
- 251 TCH: shhh! ((jaleo, protestan))
- 252 CH: Guille, me
- 253 TCH: come on Jesús! Tell, can you give me..? Borja, can you give me...?
- 254 CH: can you give me? ((chair noises))
- 255 TCH: a what?.. come on
- 256 CH: %L1 ¿a ver? L1%
- 257 CH: the blue?
- 258 TCH: blue what? Sh! sh! Blue what? Blue..pencil? Blue window? Blue..?
- 259 CH: window
- 260 TCH: blue window, come on.
- 261 CH: [%L1 no entiendo L1%]
- 262 TCH: no, window's there. No, so another one, no window
- 263 CH: %L1 otra L1%
- 264 TCH: no window, no pencil, another one ((chair noises))
- 265 CH: %L1 ¿cuál entonces? L1%
- 266 TCH: you've got many here, you've got many
- 267 CH: black!
- 268 TCH: black what? ((chair noises))
- 269 CH: [%L1 seño, L1% %L1 mírale la pizarra L1%]
- 270 TCH: [shhh! %L1 la L1% what?]
- 271 CH: blackboard
- 272 TCH: what's this?
- 273 CH: blackboard
- 274 CH: [blackboard]
- 275 TCH: [come on, oh, oh] Jesús, I think you're not a good teacher
- 276 CH: me, me!
- 277 TCH: sit down. mmm [Borja, sit down], er Sara, come on!
- 278 CH: [me, me, me]

- 279 CH: %L1 jopé siempre L1%
- 280 CH: %L1 yo quiero L1%
- 281 TCH: Sara, say the colour, the colour and object, ok?
- 282 CH: me, me, me, me, me
- 283 TCH: Andrea
- 284 CH: [%L1 yo quiero salir L1%]
- 285 TCH: [shhh! Say: ] can you give me? And then the colour and the object
- 286 CH: yellow..scissors
- 287 TCH: yellow scissors, very good, yellow come on! Come on Andrea! ((tch's clapping))
- 288 CH: one, two, three, four, five, six, seven, nine, ten
- 289 CH: %L1 cero L1%
- 290 CH: one, two, three, four, five, six, seven, nine, ten!
- 291 TCH: the scissors and the colour, come on ((chair noises))
- 292 CH: ah!
- 293 TCH: shhh!
- 294 CH: yellow scissors ((chi takes the flashcard))
- 295 TCH: ok, yellow scissors, very good. Come on, Sara! Choose another one!
- 296 CH: [%L1 a mí, a mí, a mí, a mí, a mí L1%]
- 297 TCH: [sh sh!]
- 298 CH: Guillermo
- 299 CH: %L1 ¡Bien! L1%
- 300 TCH: come on, Guillermo. Can you give me?
- 301 CH: brown?
- 302 TCH: brown what?
- 303 CH: door
- 304 TCH: door, ok, brown door
- 305 CH: %L1 primero el color! L1%
- 306 TCH: yes, what's happened? Is this a door brown? A what? ((face waiting for an answer))
- 307 CH: brown door
- 308 TCH: brown door, very good, thank you, Guillermo. Shhh! Ok Sara, sit down, [now]
- 309 CH: [me, me, me, me]
- 310 TCH: shhh! emmm.. Alba please, come here
- 311 CH: %L1 jopé ¡qué morro siempre a las chicas! L1%



- 312 TCH: shhh! Can you tell me what's this? What's this?
- 313 CH: %L1 ¡ala! Parece L1%
- 314 TCH: is this a blue pencil?
- 315 CH: no, no
- 316 TCH: no, what's this? ((chair noises))
- 317 CH: window
- 318 TCH: window, and, what colour?
- 319 CH: window blue
- 320 TCH: shhh, listen Blue?
- 321 CH: blue
- 322 CH: [window purple]
- 323 TCH: [this is a blue window] ((shows a picture of the window)) but, what's this? ((shows a picture of the colour))
- 324 CH: purple window
- 325 CH: [purple window]
- 326 TCH: [purple window]. Ok Alba?
- 327 CH: [me, me, me, me]
- 328 TCH: [shhh!] What's this? ((shows a picture))
- 329 CH: scissors!
- 330 TCH: what colour?
- 331 CH: yellow
- 332 TCH: yellow?
- 333 CH: blue
- 334 TCH: blue scissors, but if I put that ? ((places a yellow card before the scissors))
- 335 CH: yellow scissors
- 336 TCH: please let her answer..ok? ((chair noises)) Yellow scissors, and.. now this one, what's this? ((shows two pictures red and door))
- 337 CH: door ((chair noises))
- 338 TCH: door, what colour?
- 339 CH: blue
- 340 CH: %L1 blanco L1%
- 341 TCH: so blue..?
- 342 CH: [yellow]
- 343 CH: [%L1 o blanco L1%]

- 344 TCH: blue door, if I do this? ((red card before the door))
- 345 CH: [red]
- 346 CH: %L1 [no se lo] no digáis, no digáis nada L1%
- 347 TCH: shhh! Let Alba, what's this, Alba?
- 348 CH: red
- 349 CH: red?
- 350 TCH: don't listen to them you [just] ((hand gestures))
- 351 CH: [brown]
- 352 TCH: answer
- 353 CH: brown
- 354 TCH: brown what?
- 355 CH: brown door
- 356 TCH: brown door, and if I do this, is this all right or not? ((changes pictures position))
- 357 CH: brown
- 358 CH: no
- 359 CH: door, door brown
- 360 TCH: door brown? yes or not?
- 361 CH: [yellow]
- 362 CH: [%L1 está al revés L1%]
- 363 TCH: yes, it's brown door, all right, sit down everybody
- 364 CH: %L1 yo L1%. Me, me, me, me
- 365 TCH: me, me, no, not me, me, you just... Well, ok ok we let the colour there and now we need the blackboard, we need the blackboard, I'm going to clean the blackboard
- 366 CH: bye, bye ((there's a boy going home))
- 367 TCH: ((she's cleaning the blackboard)) What's this? ((shows a picture))
- 368 CH: father!
- 369 TCH: father, very good
- 370 CH: %L1 pone father L1%
- 371 TCH: ah! And this, what's this? ((shows a picture)) ((chair noises))
- 372 CH: cat
- 373 CH: cat
- 374 TCH: cat, and is she a grandmother? ((shows a picture))
- 375 CH: no, mother!

- 376 TCH: a mother, very good, and this? Who are they? ((shows a picture))
- 377 CH: [sister]
- 378 CH: [brother]
- 379 TCH: this is the sister, and this is...?
- 380 CH: [brother]
- 381 CH: [sister]
- 382 TCH: and how many brothers are there? How many?
- 383 CH: two
- 384 TCH: two brothers, and how many sisters?
- 385 CH: one
- 386 TCH: one, very good. Javier, and what colour is the father?
- 387 CH: [brown]
- 388 CH: [orange]
- 389 TCH: orange, very good. Guillermo, and what colour is the mother?
- 390 CH: blue, blue
- 391 TCH: yes blue, yes blue. And, what colour are the two [brothers?]
- 392 CH: [%L1 blanco L1%]
- 393 TCH: the brothers?
- 394 CH: eh, orange y black
- 395 CH: %L1 blanco L1%
- 396 TCH: orange and black, very good. How are they? Are they sad, scared, happy?
- 397 CH: happy!
- 398 TCH: happy, and how are they? Big, small, medium?
- 399 CH: medium
- 400 TCH: yes, medium
- 401 CH: small and medium and big
- 402 TCH: who is big?
- 403 CH: small mother and...
- 404 CH: small, medium and big
- 405 TCH: so, who is small?
- 406 CH: %L1 el osito L1%
- 407 TCH: el what?
- 408 CH: los cat ... los cat small

- 409 TCH: small cats. And, and father and mother, how are they?
- 410 CH: big
- 411 TCH: big, big father and big mother. All right, so they are sad.. they are [sad]
- 412 CH: [no, no]
- 413 TCH: no, how are they, Guillermo?
- 414 CH: happy
- 415 CH: happy
- 416 TCH: thank you, Guillermo ((Ironically. He's not Guillermo))
- 417 CH: happy, happy
- 418 TCH: thank you, Guillermo. How are they? ((ironocally again))
- 419 CH: %L1 que yo L1%
- 420 CH: happy
- 421 TCH: happy. All right, Paula ((chair noises)) What's the name of that animal? The blue one. What's this? ((shows a picture to Paula)) ((table noises))
- 422 CH: elephant
- 423 TCH: thank you, Paula. I'm asking Paula, come on, Paula ((ironically))
- 424 CH: elephant
- 425 TCH: elephant. Is a big elephant, small elephant, a beautiful elephant, an ugly elephant, is he angry? How is he? ((chair noises))
- 426 CH: happy
- 427 TCH: oh, let Paula answer please ((table noises))
- 428 CH: happy
- 429 TCH: happy elephant, is he big or small?
- 430 CH: big
- 431 TCH: big?
- 432 CH: medium, medium
- 433 TCH: how is the mother? ((shows a picture))
- 434 CH: big
- 435 TCH: <X...X >
- 436 CH: %L1 está en la jaula L1%
- 437 TCH: yes it's a jail; and, she's happy or sad?
- 438 CH: happy
- 439 CH: sad
- 440 TCH: sad, she's sad. And Dumbo, how is Dumbo?

441 CH: happy

442 TCH: happy, very good, is he scared or not?

443 CH: nooo

444 TCH: no? Yes, when he, yes, when he wants to fly...((shows a picture))

445 CH: %L1 ¡está volando! L1%

446 TCH: yes

447 CH: %L1 con las orejas L1%

448 TCH: with no, with...?

449 CH: ears

450 TCH: ears, very good. With ears, he flies ((chair noises)) Big or small ears?

451 CH: big!

452 TCH: big, yes, and the nose? How is the nose?

453 CH: big

454 TCH: big what?

455 CH: big

456 TCH: big...?

457 CH: nose!

458 TCH: nose. All right. Big nose, big ears, and what about the legs?

459 CH: medium

460 TCH: medium legs. Ok. And about the hat?

461 CH: [%L1 ¿el gorro? L1%]

462 TCH: [what about the hat?] Big, medium, small?

463 CH: small!

.....

VII.4.1.2.3. NC-B/S3

---

NC-B/May 99 (S3)  
Transcription: Carolina Vidal Fernández.  
Date of transcription: January 2000.

---

- 1 TCH : how are you, Sergio?
- 2 CH: tired
- 3 TCH : oh, very good. Thank you, Sergio. (laughter) How are you?((to the class))
- 4 CH : fine, thank you.
- 5 TCH : how are you? ((hand in her ear))
- 6 CH : I'm fine, thank you
- 7 TCH : thank you ((mocks)) (laughter) (chair noises)
- 8 CH : %L1 es Beatriz quien lo hace L1%
- 9 CH : %L1 ¿el qué ? L1%
- 10 CH : %L1 el, el L1%
- 11 TCH : all right so, sh! do you remember the three little pigs?
- 12 CH : [yes!]
- 13 CH : [%L1 ¿y la cinta? L1%]
- 14 TCH : no, I haven't got the tape.(chair noises) No, you are [going to] ((tch is pointing to the whole class ))
- 15 CH : [%L1 jo ! L1%]
- 16 TCH : yes, yes, yes
- 17 CH : no
- 18 TCH : no?
- 19 CH : [%L1 yo quiero L1%]
- 20 TCH : [ok, who wants to do the three little pigs?] ((six or seven raise their hands))
- 21 CH : me, me!
- 22 TCH : Javier, Laura (chair noises) Lara, come
- 23 CH : [me,me !] (( ch jumping ))
- 24 TCH : [sh!]
- 25 GUI : %L1 ¡no, no, quiero yo! L1% ((tch is laughing))
- 26 LAU : and the wolf?
- 27 GUI : me!

28 TCH : Jesús, ok, we've got one, two [three little pigs]

29 GUI : [%L1 x lobos x L1%]

30 TCH : three little pigs and one wolf

31 JAV : <x...x>

32 TCH : sh! one wolf, three little pigs

33 GUI : %L1 jo, yooo L1%

34 TCH : And now we need... What else? What else, Laura?

35 CH : house

36 LAU : mmm, big house ((miming))

37 TCH : a big house, you are the one with the big house, ok? ((takes Laura to the right side of the class))  
Mmm, so we need a big [house]

38 CH : [me, me!]

39 TCH : Andrea, Beatriz and Sara.

40 CH : me, me!

.....

VII.4.1.2.4. NC-B/S4

---

NC-B/June 99 (S4)  
Transcription: Carolina Vidal Fernández.  
Date of transcription: March 2000.

---

- 1 TCH: Are we in Autumn?
- 2 CH: No
- 3 CH: %L1 en L1% spring.
- 4 TCH: Summer.
- 5 CH: [ spring ].
- 6 CH: [ spring ].
- 7 TCH: Spring, very good, in spring; and the threes are brown; yes, the threes are brown and brown.
- 8 CH: Green.
- 9 TCH: Green.. yes, green.
- 10 CH: Green and brown.
- 11 TCH: Green and brown. Ah! So the trees are green and brown. And there are no flowers in spring.
- 12 CH: Yes.
- 13 TCH: Are there flowers?
- 14 CH: [ Yes ].
- 15 CH: [Yes ].
- 16 CH: [ No ].
- 17 TCH: Yes? And what animals can you see in spring? What animals?
- 18 CH: %L1 caracoles L1%
- 19 TCH: Okay snails, yes. What else?
- 20 CH: [Fly ]
- 21 CH: [ Fly ].
- 22 TCH: Flower?
- 23 CH: Fly, fly butterfly
- 24 TCH: Ah! butterfly. What colour are the butterflies?
- 25 CH: %L1 Ah ! me la han robado L1%
- 26 CH: Pink
- 27 TCH: What colour are the butterflies, Laura?... Pink.



- 28 LAU: Purple.
- 29 TCH: Purple.
- 30 CH: Brown.
- 31 TCH: Brown.
- 32 CH: Red.
- 33 TCH: Sorry?
- 34 CH: Red.
- 35 TCH: Red.
- 36 CH: Blue.
- 37 TCH: Blue, very good.
- 38 TCH: Do you remember, do you remember "veo, veo"?
- 39 CH: Yes.
- 40 TCH: Do you want to play?
- 41 CH: Yes.
- 42 TCH: I begin, I spy something, I spy something ... I spy something yellow... Come on Laura.
- 43 CH: % L1 Profe L1 %
- 44 TCH: Laura.
- 45 LAU: Is it the sunny?
- 46 TCH: Is it the sun?
- 47 LAU: Is it the sun?
- 48 TCH: Yes it is. La - Laura, I spy something...
- 49 LAU: I spy something...
- 50 TCH: Look around the class...
- 51 LAU: This is pink.
- 52 TCH: Pink, something pink.
- 53 CH: Me, me, me.
- 54 CH: %L1 Yo L1%
- 55 CH: Me.
- 56 CH: [Me, me ]
- 57 CH: [ me, me ]
- 58 CH: %L1 Yo, que yo sé cuál es L1%
- 59 TCH: Shhh! Sit down.

- 60 CH: %L1 ay ya sé L1%
- 61 TCH: Is it...?
- 62 CH: %L1 Jolin, siempre dices a tu amiguita L1%
- 63 CH: The, the...
- 64 TCH: The what? Pink.
- 65 CH: %L1 Yo ya lo sé L1%
- 66 CH: %L1 Y yo L1%
- 67 CH: %L1 Y yo, pero no lo voy a decir L1%
- 68 TCH: Sh! Come on Andrea.
- 69 CH: %L1 Yo lo sé L1%, %L1 profe L1%
- 70 CH: %L1 Y yo L1%
- 71 CH: %L1 Yo sé dos L1%
- 72 AND: Is it the...the lazo?
- 73 TCH: Is it the ?
- 74 AND: the %L1 lazo L1%
- 75 TCH: The lazo? What lazo? The ribbon?
- 76 AND: In the cat.
- 77 TCH: Ah! This one. Is it a ribbon?
- 78 LAU: No.
- 79 TCH: No, it's not.
- 80 CH: Me, me, %L1 yo que me lo sé muy bien. L1%
- 81 LAU: Beatriz
- 82 TCH: Beatriz.
- 83 BEA: Is it the hat?
- 84 LAU: yes
- 85 TCH: Ah! Very good! The hat. Excellent!... Now.
- 86 GUI: %L1 yo iba a decir la camiseta o... L1% (( shouting )).
- 87 TCH: Guille! Shss. I spy. ((level tone))
- 88 BEA: I spy.
- 89 TCH: Something... Come on. There are many things, many colours in the class.
- 90 CH: Me.
- 91 CH: %L1 Se lo está diciendo Sara L1%
- 92 TCH: Shh. Sit down on the chair.

- 93 CH: [ Me ].
- 94 CH: [ Me ].
- 95 BEA: Blue.
- 96 TCH: Something, sorry?
- 97 BEA: Blue.
- 98 TCH: Blue. Something blue in the class.
- 99 CH: [ Me ].
- 100 CH: [ Me ].
- 101 BEA: Sara
- 102 TCH: Sara
- 103 CH: Me, me, me (( All the children speaking at the some time )).
- 104 SAR: The cloud.
- 105 TCH: The cloud?
- 106 BEA: No
- 107 TCH: No. It's not.
- 108 CH: [ Me ].
- 109 CH: [ Me, me].
- 110 BEA: Andrea
- 111 TCH: Andrea again? No, no, no. Choose another one.
- 112 BEA: Andrea.
- 113 TCH: Andrea? OK then Andrea.
- 114 AND: This is the trousers ?
- 115 TCH: Trousers?
- 116 BEA: No.
- 117 TCH: Who are these trousers < from > ?
- 118 CH: %L1 Yo lo sé L1% (( shouting )).
- 119 TCH: Something blue, blue.
- 120 CH: Me, me.
- 121 CH: Blue, blue.
- 122 TCH: Come on Beatriz
- 123 BEA: Laura.
- 124 TCH: Laura
- 125 LAU: This is the bot?

- 126 TCH: The ?
- 127 LAU: Bot.
- 128 TCH: Where is the bot ?
- 129 CH: %L1 La bolsa que tiene debajo. L1%
- 130 TCH: Ah! The bag. The bag, ok. The bag, is it the bag ?
- 131 BEA: Yes.
- 132 TCH: Very good. So, it is the bag. Now, Laura you again. Ok, now, instead of Laura ... Guillermo, can you think of a...? ... Think, I spy something...? And say a colour.
- 133 GUI: I spy something ...
- 134 TCH: Come on.
- 135 GUI: Black, black.
- 136 TCH: Black.
- 137 CH: Me, me, me (( Southing )).
- 138 GUI: Alejandro
- 139 ALE: This is...?
- 140 CH: %L1 Yo lo sé L1%
- 141 CH: %L1 Y yo L1%
- 142 TCH: Something black..
- 143 CH: %L1 Yo lo sé L1%
- 144 TCH: Is it...?
- 145 ALE: Is it... ten ?
- 146 TCH: Sorry?
- 147 CH: %L1 ¿ Qué ? L1%
- 148 ALE: Ten
- 150 TCH: Ten, number ten.
- 151 GUI: No.
- 152 TCH: No, it's not number ten.
- 153 CH: Me, me...
- 154 GUI: Javier
- 155 JAV: Is it...?
- 156 TCH: Come on .. Come on. I think it's not difficult.
- 157 CH: %L1 Yo lo sé L1% ((shouting )).
- 158 CH: %L1 Yo lo sé L1% ((shouting )).

- 159 TCH: Say, is it...?
- 160 JAV: Is it television ?
- 161 GUI: Yes.
- 162 TCH: Yes. Very good. Javier come on, the last one.
- 163 CH: %L1 Jolin L1% ((Complaining)).
- 164 TCH: I spy...
- 165 JAV: I spy... blue.
- 166 TCH: Something blue. Something ?
- 167 JAV: Blue.
- 168 TCH: Blue, something blue, blue.
- 169 CH: Me, me... ((The door is opened)).
- 170 TCH: Hello ((At the door of the class)) Yes come in ((Whispering to someone who has come in and goes in 3 seconds)).
- 171 JAV: No.
- 172 TCH: Come on. Choose.
- 173 JAV: Jesús
- 174 TCH: Jesús
- 175 CH: %L1 ¿Qué color ha dicho? L1%
- 176 CH: Blue
- 177 GUI: %L1 El gorro ... L1%
- 178 TCH: Eh, eh, eh. Are we using Spanish? Noo, we're talking in English.
- 179 GUI: Hat.
- 180 TCH: Hat, the blue hat. Is it blue?
- 181 CH: No
- 182 TCH: No, it's not.
- 183 CH: Me.
- 184 CH: %L1 Yo lo sé L1%
- 185 TCH: Do you know the word in English ?
- 186 JAV: No.
- 187 TCH: So, if you don't know the word...
- 188 JAV: % L1 No ... nada L1 %.
- 189 TCH: So, choose another one. If you don't know the word in English, you can't say it. Choose another one. ((she tells him)) For example... It is blue, all right? Ok, ok? It is blue. ... So, come on...
- 190 CH: Me, me.

191 CH: %L1 ¿Es un animal? L1%

192 CH: Guillermo

193 TCH: Guillermo.

194 GUI: Cloud, cloud.

195 JAV: No.

196 TCH: The cloud? Is it the cloud?

197 JAV: No.

198 TCH: No, it's not the cloud

199 CH: elephant

200 TCH: Is it an elephant?

201 JAV: No.

202 TCH: No. Look, yes we've got Dumbo there. Dumbo is blue.

203 CH: Me, me..

204 TCH: Don't say just the boys, you <x...x> girls <x...x>

205 CH: The cat?

206 TCH: Is it the cat? Oh! This cat is blue, more or less, blue and pink

207 JAV: Alba

208 CH: This is box?

209 TCH: The box?

210 JAV: No

211 TCH: No, it's not the box.

212 CH: Me.

213 CH: %L1 la cartera L1%

214 TCH: No, no. What is this? .... The schoolbag, you mean? ((the girl nods)) No, it's not the schoolbag.

215 CH: Me.

216 JAV: Alejandro

217 ALE: This is...?

218 CH: %L1 Es difícil L1%

219 TCH: No, it's very easy. Jesús, sit down on the chair or you'll be standing up.

220 CH: This is four?

221 JAV: yes

222 TCH: What did you say? Is it...?

223 CH: Four.

- 224 TCH: Very good, number four. All right, now, Alejandro, can you come here please? Now, everybody, this is a television (( doing a square on the air )). Did you came last time? (( To Alejandro )). Yes? ((nods))
- 225 JAV: %L1 él cantó L1%
- 226 TCH: So, this is a television.(( Children laughing )).
- 227 ALE: %L1 ¿Yo soy ? L1% (( Standing up with the teacher )).
- 228 TCH: And he is a famous, famous, famous, let's see, a famous boy, ok? a famous boy. And I am going to ask question to this boy. So, you are sitting down in front of the television. So, everybody, take your remote control, take your remote control. So, ready, steady, go.
- 229 CH: %L1 Señor...L1%
- 230 TCH: Good afternoon ladies and gentlemen. Today we are going to speak to Alejandro. Hello! (( Simulating she has got a microphone in her hand )). (( All the children laugh )).
- 231 ALE: Hello.
- 232 TCH: What's your name?... He doesn't know his name. What's your name?.. He doesn't know his name. What's his name?
- 233 CH: Your name is Alex.
- 234 TCH: Your name is Alex?(( Going with the microphone to the child )) His name is Alex?
- 235 CH: yes
- 236 TCH: So his name is Alex (( pointing to Alejandro )). What's your name? (( Asking Alejandro again )).
- 237 ALE: My name is Alejandro.
- 238 TCH: Oh! Very good. So your name is Alejandro. All right. How old are you? (( To Alejandro )) .. How old are you? Shhh. How old are you?
- 239 JAV: Six.
- 240 TCH: Javier!
- 241 ALE: Six.
- 242 TCH: Six. Shh. You are a big boy. You are six. Have you got brothers or sisters?
- 243 ALE: Brothers.
- 244 TCH: Brothers. How many brothers ?
- 245 ALE: One.
- 246 TCH: How old is your brother?
- 247 ALE: Four.
- 248 TCH: Four! Your brother is four! Ohh! Is he a beautiful boy?
- 249 ALE: Yes.
- 250 TCH: Yes. He's a handsome boy. Okey. Ah. What's the name of your mother?
- 251 JES: Mari Mar.
- 252 TCH: Are you Alejandro? (( Going toward the child who has spoken )).

253 JES: %L1 Yo no L1%

254 TCH: So, why are you answering my questions? (( All the children laugh )). All right. So, what's the name of your mother, then?

255 JAV: [Mari Mar ]. (( All the children laugh )).

256 ALE: [Mari Mar] . %L1 Pues como salga de la tele te voy a dar un capón L1% ((Going to Javier)).

257 TCH: Look, Alejandro. This is a television (( doing a square with her hands )) and Jesús and Javier are talking to the television. (( Laughs )). Yes, yes, they are taking to the television. So your mother is Mari Mar, and your father?

258 JAV: Alfonso.

259 ALE: Alfonso.

260 TCH: Javier, I'm angry with you. Okey. If you don't stop talking you wont come here. ... So, you mother is Mari Mar, your father is Alfonso, you said?

261 ALE: %L1 Sí L1%

262 TCH: Yes. And, what's the name of your grandfather? How many grandfathers have you got? How many grandfathers?

263 ALE: Two.

264 TCH: Two (( Showing two fingers to the class )). He's got two grandfathers.

265 JAV: %L1 Yo tengo dos L1%

266 CH: %L1 Yo también L1%

267 TCH: What is the name of your grandfather?

268 ALE: Alfonso

269 TCH: Yes, and...?

270 ALE: Miguel.

271 TCH: And Miguel. And your grandmothers?

272 ALE: %L1 Tengo dos L1%

273 TCH: two. What's the name of your grandmothers?

274 ALE: [Lola].

275 JAV: [Lola].

276 ALE: Lola y ...

277 TCH: And ... And...? Do you know?

278 ALE: %L1 Le llamo mi tía abuela L1%

279 TCH: Ah! So you don't know her name? ((he shakes head)) (( Children speaking )). Now, can you tell me your favorite colour ? What is your favourite colour..? What is your favourite colour?

280 ALE: Black.

281 TCH: Black. He likes black. All right. And your favourite animal.? (( Children speaking and making noise )). Come on. Your favourite animal?



- 282 CH: Lion.
- 283 CH: %L1 El tiburón, el tiburón. L1% (( Like singing )).
- 284 TCH: You don't know? Come on, tell it. (( Alejandro puts his hands on his ears )). Oh! Silence, because I think he cannot say anything if you ... ((interrupted))
- 285 ALE: Cocodrile.
- 286 TCH: Cro -. No, you don't say cocodrile, you say cro -.
- 287 ALE: [Crocodile]
- 288 CH: [Crocodile]
- 289 TCH: Crocodile. Okey. What colour are the crocodiles?
- 290 ALE: Pink.
- 291 CH: %L1 De este color L1%
- 292 TCH: Pink? Pink crocodiles? No. What colour are the crocodiles?
- 293 CH: Brown.
- 294 TCH: Brown, crocodiles? (( Moving her hand meaning " so, so "" )). Brown and...? (( Noise and voices )).
- 295 CH: Green.
- 296 TCH: Brown and green. Thank you very much. All right. So, can you tell me what's the name of your teacher in this class?
- 297 ALE: Mari Trini.
- 298 TCH: Mari Trini. And the name of your English teacher?
- 299 ALE: Nuria.
- 300 TCH: Oh yes! So, Nuria is a beautiful, beautiful, beautiful girl?(( Laughs )).
- 301 ALE: Yes, %L1 pero tiene pecas aquí L1%(( pointing with his finger to his face all around and mumbling)).
- 302 TCH: (( Very surprised )). Oh! Yes? In the face? ((child nods)) Ah. Is she beautiful or ugly?
- 303 ALE: Beautiful. ((touching his face))
- 304 TCH: Beautiful but with these things in the face (( pointing to hers )).
- 305 CH: Ugly.
- 306 TCH: Ugly?
- 307 CH: %L1 Sí L1% ugly, ugly (( clapping her hands and shouting )).
- 308 TCH: Is she-. Is she very tall or is she short?... (( Still to Alejandro )).
- 309 CH: Short.
- 310 TCH: Tall or short?
- 311 ALE: Tall.
- 312 TCH: Tall, very good. Is she fat or slim? (( doing mimicry )).

- 313 CH: Fat. (( All the children and the teacher laugh ))).
- 314 TCH: Slim. (( Looging at the videocamera )). Thank you. Thank you very much. (( Giving her hand to Alejandro to say goodbye )). See you tomorrow. (( Children clapping hands )). Okey, so, bye, bye, thank you.
- 315 CH: Me. (( The children stand up with their hand up ))).
- 316 TCH: Next one, let see. (( Lot of noise )). Andrea! (( The teacher tell Andrea to come ))... Take your remote control. Shh. Wait wait. (( Still noise )). Take your remote control. Everybody! Ready, steady, go. Hello! Good afternoon everybody. How are you? (( Noise )). Shh.
- 317 CH: ((all children)) I'm fine, thank you. (( Shouting ))
- 318 TCH: How are you? (( She asks the question very lowly )).
- 319 CH: ((all children)) I'm fine, thank you.(( Some of them are still shouting )).
- 320 TCH: (( Moves her finger saying " no " )). No, no. How are you? (( Lower )).
- 321 CH: (( One of them shouting )). How are you? (( Laughs )).
- 322 TCH: All right (( Normal voice )). Here we've got a famous singer, a famous singer, and she is going to sing... Shh. (( Noise )). She is a famous singer, okey, so we are going to ask her the name... Borja.
- 323 CH: Alejandro. (( Noise and unclear voices )).
- 324 TCH: Do you want to ask some questions to Andrea?
- 325 CH: Me, me
- 326 TCH: Eh! Jesús, ask something to Andrea. You. (( Jesús stands up )). No, don't take the microphone. (( With a pen in her hand )). Come on.(( Noise and screams )).
- 327 JES: %L1 ¿ Qué ? L1%
- 328 TCH: Whatever you want. Her favourite colour,...whatever.
- 329 CH: %L1 ¿Cómo se llama el perro? L1%
- 330 JES: ...the cat?
- 331 TCH: Sorry?
- 332 JES: This is the cat?
- 333 TCH: ((surprised))This is the cat?
- 334 CH: %L1 Que no estamos jugando al veo veo L1% (( Laughs )).
- 335 TCH: Oh, oh ! Sit down. Thank you. Okey. Right. So ask: how old are you?
- 336 JES: How old are you?
- 337 AND: Fine, thank you.
- 338 TCH: No, no, no. How old are you?
- 339 AND: I'm six.
- 340 TCH: I'm six, okey. ... ((child says something)) No, say it aloud. (( Lot of noise )).
- 341 JES: What is your favourite colour?

- 342 TCH: Favourite colour.
- 343 CH: %L1 El morado L1% Purple.
- 344 AND: Purple.
- 345 TCH: Purple. All right.
- 346 CH: %L1 ¡ Lo sabía ! L1%
- 347 TCH: Sit down. (( To Jesús )). Rosa, ask a question to Andrea. Shh.
- 348 CH: %L1 Yo sé que el morado le gusta L1 %.
- 349 TCH: Rosa, ask a question to Andrea.
- 350 CH: %L1 Señó, yo L1%
- 351 TCH: Shh.. We know the colour, we know she is six. What else? No questions? Laura. (( She goes to Laura )).
- 352 ROS: %L1 Sí, si L1%
- 353 LAU: Is this the colour is the eyes?
- 354 TCH: Ah! What colour are your eyes? (( Going to Andrea running ))
- 355 CH: Green, green.
- 356 TCH: My eyes...? Come on. (( Pointing to her eyes )).
- 357 AND: My eyes is green.
- 358 TCH: Sorry? Green?
- 359 AND: Green.
- 360 TCH: Let me see.
- 361 CH: Blue.
- 362 TCH: Green and blue and yellow and red and purple and-. ((Moving her hand meaning "so, so")). No, just blue and green. All right. More questions? More questions?
- 363 CH: Me, me.
- 364 TCH: Javier, come on. (( Going to him )). (( Children laughing and Javier mumbles with his hands in his mouth)).
- 365 JAV: %L1 una pectorra L1 %. (( Children laughing at what Javier has said )).
- 366 TCH: Javier, I'm not happy with you. Okey. Javier, can you stand up? Can, you go there? ((Laughs and a lot of noise )).
- 367 CH: %L1 ¿ Qué ha dicho ? L1% %L1¿ Qué ha dicho ? L1% %L1¿ Qué ha dicho ? L1%
- 368 TCH: Guillermo, do you want to go with Javier there? (( Javier stands on his feet close to the door )).
- 369 GUI: %L1 Es que me parto de risa L1 %
- 370 TCH: Javier, Javier! This is a -. Borja!.. Alba!.. No, I'm not happy. (( She folds her arms with serious face )). Rosa! Javier, this is an English class. Are you speaking English? You didn't say anything in English. You have to ask the questions in English, not in Spanish, all right?
- 371 JAV: All right.

- 372 TCH: So, sit down again and ask a question in English. (( Laughs )). Okay, try again. (( Javier sits down )). No? ((he shakes head)) No questions.
- 373 BOR :Me
- 374 TCH: Borja.
- 375 GUI: %L1 Ay! Yo le voy a preguntar una cosa, a lo mejor le gustará. L1%
- 376 TCH: Guillermo, be quiet!
- 377 BOR: %L1 ¿Qué color preferido le gusta? L1%
- 378 TCH: Okey. He said. %L1 ¿Qué color preferido te gusta? L1% Borja, are you talking in English? Are you speaking in English? (( Borja says no with his head )). Do you understand Borja?
- 379 AND: No.
- 380 TCH: She doesn't understand.
- 381 CH: Me, %L1 yo L1%
- 382 TCH: She's an English, famous singer.
- 383 GUI: %L1 Yo profe L1%
- 384 TCH: Okay, Guillermo. Ask.
- 385 CH: %L1 Señor L1% %L1 esto es un rollo.L1% %L1 Esto no es como en la tele L1%
- 386 TCH: Shh.
- 387 GUI: %L1 ¿tiene novio? L1%
- 388 TCH: Okay. We are going to stop. Thank you very much. You can sit down. (( To Andrea )). (( A lot of noise )).
- 389 CH: Me,me
- 390 TCH: No, no, no, no. No, no, no, no. (( Some of the children speaking and much noise )). Finished, the program. What's happened this afternoon?
- 391 CH: %L1 Puedo hacer un - L1%
- 392 TCH: Are you hot?
- 393 CH: No.
- 394 TCH: Are you tired?
- 395 CH: happy
- 396 TCH: Are you happy ?
- 397 CH: %L1 Señor, mira. L1%
- 398 TCH: Sit down. (( To the child who has spoken before her )). Are you tired? (( Long pause while there is still noise )).
- 399 CH: Guille, %L1 yo L1% happy.
- 400 TCH: All right. One, [two, three, four, five.]

401 CH: [ Two, three, four, five] six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen.

402 TCH: No, I'm not happy. I know you are hot, and you are tired.

403 CH: No, no. %L1 Yo L1% happy

404 TCH: Come on. Please! Yes. I know you're happy. (( Noise )). All right. (( The teacher is a bit angry ))... Guillermo! Alba!.. Okay. Let's try and do something. Let's try and do something. You're going to tell me the story of the zoo. Do you remember the zoo? (( Noise ))... Okay. Now, everybody, arm in arm and close your mouth. Arm in arm and close your mouth!. Jesús! Arm in arm and close your mouth.. Very good. Guillermo, very good. Paula, Rosa, sit down properly .. (( All the children are quiet now )). Now the teacher is very angry. Are you happy now?

405 CH: No.

406 TCH: Ah! Okay.. Oh ! Guillermo is very happy. (( Jesús stands up )). Guillermo! Jesús!

407 JES: Is very happy.

408 TCH: Do you want to hear the story about the zoo or not ? Javier, I said arm in arm and close your mouth... (( Jesús stands up and walk )). Jesús!

409 JES: %L1 Es que no encuentro una cosa L1%

410 TCH: Sit down. (( To Jesús )). All right. Now, in silence, please. We're going to listen to the story of the zoo. But, I'm not going to tell the story, you are going to tell the story. (( Pointing to all the children )). So, you rise up your hands and say: Stevie and the teacher are at the zoo, okay? You tell the story. So, who wants to start ?.. Laura, do you want to start?. No, you don't need to stand up, just from here. (( Rising the book up )) ... Come on.

411 LAU: Stevie is in the zoo.

412 TCH: Oh Yes!

413 CH: Zoo.

414 TCH: Here is the zoo.

415 LAU: The animals.

416 TCH: The animals.

417 LAU: The giraffe.

418 TCH: the giraffe is here.

419 CH: Elephant.

420 TCH: The elephant.

.....

VII.4.2. COLEGIO PÚBLICO (PROFESORADO NATIVO)

VII.4.2.1. EQ/S1

---

EQ/April 99 (S1)

Transcription: Laura Maguire

Date of transcription: October 2000

---

- 60 TCH: Yes, you're going to glue it now ....%L1 a ver L1% Christian, go and get the glue .. no, no more glue, ok, Christian, wait here, Christian, go and ask Ana ((A child goes to the teacher to ask for more glue)) Yeah, Christian 's gonna ask Ana, you <...> and wait, go and sit down
- 61 CH: <...>
- 62 TCH: Yeah, more, a lot of glue, a lot, ((The song of "Winny the witch" keeps playing)) %L1 Tendreis que compartir L1%; share the glue ....
- 63 BEA: ((Bea sings the whole song along with the cassette)) Winny the witch, lives in a house, a house in the forest, the house is black, the chair is black, the bed is black, the bath is black and even her cat, Wilbur the cat is black
- 64 TCH: Yeah, yeah, you have to wait, share it with here, share it, Cristina ... Yeah, pass it around, pass the glue around ... Yeah, yeah you have to wait, after Sergio, Sergio, give to Andrea after, Ok? ((The teacher goes to other tables to see how the kids are doing))((A new song starts about a cat)) What can I do?... ((The teacher sings)) ((The song keeps playing)) What does it say Bea, does it say- listen Coral, listen to Mandy, Winny the witch, lives in a .. lives in a .. lives in a What?
- 65 CH: House
- 66 TCH: what is it, Coral?... what's here?
- 67 CH: A house
- 68 TCH: A house, put it there, a house in the, in the what? ... in the forest, in the forest ((Coral does not understand)) #Glue is called Christian# ...Could you not make that noise please ... ok, tell me, read ((The teacher asks Adrian to read))
-

#### VII.4.2.2. EQ/S2

---

EQ/ May 99 (S2)

Transcription: Laura Maguire

Date of transcription: November 2000

---

20 TCH: Pablo .. listen ... there's a cat on the bed, there's a cat on the bed .. on the bed

21 CH: On

22 TCH: On the bed, that's under the bed, on the bed ((A child points to the preposition "under" instead of "on"))

23 TCH: On; very good, on the bed, on the bed, good ((Most of the children get the sentence correctly and point to a cat on a bed))

24 TCH: There's a cat .. remember Rubén, it's not under, it's on, on good, let me see Sammy ... a cat on the bed, Carlos ... a cat on the bed, Pablo? .. Angel? On the bed, good boy, ok, what colour is it? ... let me see what colour is it? ... It's yellow, yellow .... ((All the children rush to get a yellow pencil to colour the cat))

25 TCH: A yellow cat on the bed ..

26 CH: %L1 Lo sabía L1%

27 TCH: You knew it was going to be yellow

28 CH: < Eyes green>

29 TCH: And green eyes

30 CH: %L1 ¿Los dientes? L1%

31 TCH: His teeth. Any colour, white, purple, whatever you want

32 CH: %L1 Pueden ser amarillos L1%

33 TCH: <You can do> yellow teeth

34 CH: Green

35 CH: Yellow

36 CH: Wilbur, Wilbur, Wilbur

37 CH: %L1 <...> L1%

38 TCH: Shh! In English .. a yellow cat with green eyes

39 CH: <...>

40 TCH: Yes ... Ok, listen, hey Sammy, Mandy said listen, Mandy said listen, Ariana .. listen means silence .. now we're going to do not the cats, we're going to do the frogs, ok, the frogs ... there's - ah! No there's one more cat, find the other cat

41 CH: %L1 Claro L1%

42 TCH: Where's the other cat? no <...> the chair

43 CH: Under the bed

44 TCH: Good, there's a cat under the bed! <...wardrobe> Mandy forgot! Oh, dear! ... show me with your finger the cat under the bed, the cat under the bed ((The children are pointing to the cat under the bed)) Show me, show me the cat under the bed, good, the cat under the bed

45 CH: #%L1 Este no, L1% %L1 este no L1%

46 TCH: The cat under the bed ...not in the wardrobe no, under the bed ... good girl, good, under the bed .. who is going to ask me- ask me the question?

47 CH: %L1 Esperate L1% Mandy, %L1 espera L1%

48 TCH: Ask me the question; what...?

49 CH: What

50 CH: Ask me the question

51 TCH: %L1 A ver L1% Rubén, what- what colour, ((The teacher points to a pencil showing colour)) What colour is the cat under the bed? What colour is it?

52 CH: Brown

53 TCH: It's brown, yes. It's brown, it's brown.. Pablo, Pablo.... %L1 ponte aquí L1% ((The teacher sits Pablo in another chair)) Is right here, is right here. Adela; brown here, Sammy ... ((The teacher gives Sammy a brown pencil)) Finished Sergio? ((The child nods)) Let me see ... In English...

54 CH: Finish

55 TCH: %L1; A ver Laura! L1%.. in the wardrobe

56 LAU: In the wardrobe a cat in the wardrobe

57 TCH: Ok, wait a minute there, wait a minute. Darling, are we ready? Finished?

58 CH: [No]

59 CH:[ %L1 Sí L1%]

60 TCH: Sammy, have you finished?

61 CH: Finish

62 CH: Finish

63 TCH: Ok, listen Rubén, listen, there's a cat in the wardrobe, that's it, a cat in the wardrobe, very good. Pablo, a cat in the wardrobe. Angel .. in the wardrobe, <let> and give him a chance, wait a little bit so that he can try, eh ((Angel does not point to the cat correctly and some classmates try to help him, the teacher tells them to wait, so that Angel can do it himself)) A cat in the wardrobe.. Let me see Christian, a cat in, no, in the wardrobe, Christian, in the wardrobe, no, no, Rubén, in the wardrobe .. a cat, find a cat in the wardrobe ((Christian points correctly)) Ok, %L1 A ver L1%, who can ask me the question?

64 CH: Mandy, Mandy!

65 TCH: %L1 Quereis saber, qué quereis saber, el color ¿no? L1%

66 CH: [%L1 Sí L1%]

67 CH: [<...>] ((Some children speak at the same time))

68 TCH: %L1 A ver L1%



69 CH: <...>

70 TCH: No, ask me the question, the question, .. what ...?

71 CH: [What]

72 TCH: What colour is the cat in the wardrobe, let me try again. What ...?

73 CH: Colour is the cat in the wardrobe? ((Most of the children))

74 TCH: Very good! The cat in the wardrobe is...? Ariana

75 CH: Blue

76 TCH: White

77 CH: White

78 TCH: White, so go and colour

79 CH: %L1 ¿Los ojos? L1% Mandy %L1 ¿los ojos? L1%

80 TCH: Yes, what colour are the eyes?

81 CH: Green

82 TCH: Green .. the cat is white, the eyes are green

83 CH: #%L1 Déjale L1%#

84 TCH: Rubén, calm down, [Calm down]

85 CH: [Calm down] ...

86 TCH: Right, it doesn't matter, Angel, the paper is white, the paper is white ... ok now ...listen Pepa ... Mandy is going to do now the frogs ... are we ready? ... there's a frog on the chair, Izamar, there's a frog on the chair, let me see the frog on the chair ((The child does not point correctly)) That's in the bath, on the chair, on the chair .. good, on the chair, good, good a frog on the chair .. that's under the chair .. on the chair ... ((The teacher checks if the children have pointed to the frog on the chair)) That's under the bed .. no, on the chair, like on the table .. good girl, on the chair, on the chair ... let me see ... ((The children are making noise)) Shh. Very good, Pepa. A cat on the chair, Angel

87 CH: A frog!

88 TCH: A frog! A frog on the chair

89 CH: A frog

90 TCH: Good, a frog on the chair ... Ok, who can ask me the question? .. Who can ask me the question? %L1 ¿Qué tenemos que saber? L1% What ...?

91 CH: < what colour> is a frog in the chair?

92 TCH: On the chair

93 CH: On the chair

94 TCH: %L1 A ver L1%. What colour is the frog on the chair? The frog on the chair [is]...?

95 CH: [Is]

96 CH: Black

97 TCH: Green

- 98 CH: Green
- 99 TCH: Green .... ((All the children rush to get a green pencil))
- 100 CH: Green
- 101 CH: %L1 ¿Y los ojos? L1%
- 102 TCH: In English?
- 103 CH: Eyes
- 104 TCH: The eyes are, what colour shall we do the eyes? .. pink ..
- 105 CH: No, green, green
- 106 TCH: Green?
- 107 CH: yes
- 108 TCH: ok green
- 109 CH: Yellow
- 110 TCH: Or yellow ... any colour
- 111 CH: Green %L1 oscuro L1%
- 112 TCH: Dark green .. any colour ..
- 113 CH: Dark brown
- 114 TCH: Dark brown
- 115 CH: Yellow, yellow
- 116 CH: Is brown
- 117 TCH: Any colour you want, it doesn't matter
- 118 CH: Yellow, yellow
- 119 CH: Everybody, green ...
- 120 TCH: What colour are you going to do it?
- 121 CH: Everybody green
- 122 TCH: Everybody green! <...> ... on the table, ok, finished?
- 123 CH: Yes
- 124 CH: Finish
- 125 TCH: Ok .. number two then, listen, there's a frog ...?
- 126 CH: In
- 127 TCH: Rubén, it's not in, there's a frog under the bed, under the bed; good, Pablo, under the bed, under the bed, good, good under the bed, good .. where's the frog under the bed? Under the bed, under the bed, let me see, good
- 128 CH: <...> the colour

- 129 TCH: Wait a minute, Rubén. Wait, show me the frog under the bed.. Christian ... Under the bed, no, think, Christian, the bed where you sleep ... no, Sammy, Sammy <...> with Christian ((Sammy tries to help Christian in finding the frog under the bed)) Under the bed. Christian, under the bed ... Yes! Good boy.. Under the bed, let me see. Ok, %L1 A ver. L1% Who, listen, who can ask the question?
- 130 CH: What colour is frog...under the bed?
- 131 TCH: Very good. What colour is the frog under the bed?
- 132 CH: Green
- 133 TCH: Green, no.
- 134 CH: Brown
- 135 TCH: No
- 136 CH: <...>
- 137 TCH: No
- 138 CH: Yellow
- 139 TCH: No
- 140 CH: Blue
- 141 TCH: Blue! Yes! Blue ((All the children get a blue pencil)) There's a blue frog ((All the pencils in one of the tables go to the floor)) Eh! Eh! No, Pablo ... <...> Sergio, calm down. Christian .... There's a blue frog under the bed
- 142 CH: ojos green?
- 143 TCH: <eyes > green, I don't care, it doesn't matter. Angel ... Angel, how do you say %L1 ojos L1% in English? Angel, %L1ojos L1% in English?
- 144 CH: Eyes
- 145 TCH: Eyes ... Ok, finished?
- 146 CH: Yes
- 147 TCH: Yes?
- 148 CH: Yes
- 149 TCH: Sammy? Finished?
- 150 CH: Yes
- 151 TCH: Ok, number three .. there's a frog
- 152 CH: A frog
- 153 TCH: In the bath
- 154 CH: %L1 Lo sabía L1%
- 155 TCH: There's a frog in the bath .. good, a frog in the bath
- 156 CH: In the bath
- 157 TCH: Yes .. good .. show me .. good ((The teacher checks that the children are pointing to the frog in the bath)) Sammy, Sammy! Mandy is going to get very angry, stop now .. sit down .. no, no,

properly, stand up, look at Mandy, look at me ... Angel! ... ok, listen .... There's %L1 A ver L1% Who can ask the question? %L1 A ver L1% Laura. What colour, shh! Shh! Izamar .. Listen Laura ..there's a frog in the bath.

158 CH: Orange

159 TCH: In the bath. %L1 A ver L1%, there's a frog in the bath .. Laura, can you ask the question .. what colour .... Can you ask the question, Laura?

160 CH: Yellow ((Another child, not Laura))

161 TCH: Wait a minute, ask the question, the question .. what colour ...?

162 LAU: What colour...?

163 CH: Is...?

164 TCH: Laura, what colour ...?

165 LAU: What colour...?

166 TCH: %L1 ¿Qué queremos saber? L1% What colour ....? What's this? ((The teacher is pointing to the frog in Laura's piece of paper)) What colour is ...?

167 CH: #Monday, Tuesday#

168 LAU: A frog

169 TCH: What colour is the frog ...? in the bath .. wait, wait, wait, wait, the frog in the bath is .. purple ... wait a wee minute .. go and sit quietly on the mat, quietly on the mat Shh! Yes, bring some water ....shh! quietly on the mat.. ok, when you finish, give it to Mandy ... eh!, eh!, eh! Izamar .... Good, good. This is the change over. Good ....good ... yes, colour this picture, Christian, look this picture, and we're going to- first of all we're going to colour the cats. Adrian! .. turn round .. we're going to colour the cats, and then if we've got time, we're going to colour the frogs

170 CH: Yes

171 TCH: So Mandy is going to say, for example. Marta, Marta, sit back. Mandy's going to say, there's a cat. Christian, Christian, listen. There's a cat on the bed .. show me the cat on the bed, Cristina ((Cristina shows correctly)) Good. And then I'm going to say what colour is the cat on the bed? And I'm going to say it's yellow, and you, Christian! Christian, come to me ...Christian, give me the toy

172 CH: %L1 Mira a Laura, L1% %L1 mira a Laura L1%

173 TCH: I don't care about Laura, I want this toy. Laura is not playing with her toy, you're playing, go to sit down .... And Christian, listen. Ok, so the cat is yellow, and you are going to colour the cat [yellow]

174 CH: [Yellow] ((Some children))

175 TCH: And then Mandy's going to say, there's a cat .. under the bed .. Show me the cat under the bed. Laura, the cat under the bed .. No ((Laura does not show the cat under the bed)) Under the bed.. Yes! Under the bed, and then you're going to ask me, the question, what colour is...?

176 CH: Brown

177 TCH: The cat under the bed?

178 CH: Brown ((All the children))

179 TCH: Brown. Ok, when I give you your papers, you go and sit at the tables and write your name .. on the paper, ok? Go and sit at the tables .... ((The children sit down and the teacher gives them the papers))

180 CH: # Laura # ...

181 TCH: Marta ...

182 CH: Mandy!

183 TCH: Please

184 CH: Please Mandy ...

185 TCH: Christian! Give me the toy .... Yes < anywhere > you like .. Remember Cristina, we're not going to speak any Spanish, no Spanish, Laura ... Ok, everybody, write their names on the paper, good .. finished? ((A girl shakes head yes)) Good girl ...

186 CH: I'm finished

187 TCH: I'm finished

188 CH: Finished, Mandy

189 CH: %L1 Yo he terminado ya L1%

190 TCH: I'm finished

191 CH: %L1 ¿Quién ha terminado? L1%

192 TCH: Anywhere you like, it doesn't matter. Come on, Christian .... Write your names .... %L1 A ver L1% Marta, what is this? ((The teacher shows the page of a book to Marta)) Is this Winny the witch's living room?

193 CH: No

194 TCH: No, what is it?...

195 CH: Bedroom ((Some children))

196 TCH: It's her bedroom, isn't it? It's her bedroom, and what's this? Is this the kitchen? ...

197 CH: It's the bathroom

198 TCH: The bathroom, the bathroom. Ok, ready?

199 CH: No

200 TCH: Hurry up then

201 CH: %L1 Yo ya L1%

202 TCH: Yes .. Ok, stop and write your names later, we're going to start ... Listen, Marta, what does listen mean? .... Shh! Number one, there's a- wait I'm going to open my book, and look in my book, there's a cat .. under the chair, look under the chair, show me the cat with your finger, first with your finger, a cat under the chair, show me, a cat under the chair, good. Laura, good.

203 CH: %L1 Aquí está L1%

204 TCH: Under the chair, no that's under the bed. Under the chair, the chair, the chair, under the chair.

205 CH: Mandy!

206 TCH: Yes, let me see, good, good, good, good, good.

207 CH: What colour

208 TCH: No. Listen. What...?

- 209 CH: What colour...?
- 210 TCH: What colour! Good girl. What colour is the cat under the chair? .. the cat under the chair is black
- 211 CH: Black
- 212 TCH: Black, but the eyes are [green]
- 213 CH: [Green]
- 214 TCH: The cat under the chair is black; his eyes are green.. like Wilbur the cat
- 215 CH: Wilbur the cat ..
- 216 TCH: Wilbur the cat is black ...
- 217 CH: %L1 Cantamos la de ... L1% Mandy, %L1 cantamos la de ... L1%
- 218 CH: %L1 No porque <...> L1%
- 219 TCH: Shall we sing? We've got to think yes; ok, finished?
- 220 CH: [Yes] ((Some))
- 221 CH: [No] ((Some))
- 222 TCH: Hurry up, Bea, .. you're not Picasso .... Finished?
- 223 CH: %L1 Pues no L1%
- 224 TCH: Good, good ... no, under the bed; no, under the chair, that's the bed, this is the chair; you're sitting on the chair ((A child does not get it correctly)) Ok, number two .. Listen
- 225 CH: Number two
- 226 TCH: There's a cat in the bath, there's a cat in the bath.
- 227 CH: a frog
- 228 TCH: a frog no. It's difficult to see, Isabel, because you can only see the tail .. Can you see the tail?
- 229 CH: yes
- 230 TCH: Yes! There's the tail, yes, yes; good; no, that's the frog; show me the cat. See the tail? .. That's the cat in the bath. Very good.
- 231 CH: Mandy, Mandy
- 232 TCH: Yes, I saw it. No, a cat in the bath, in the bath, in the bath, bath, the bath ((Cristina is having problems))
- 233 CH: Mandy, %L1 Mandy éste L1%
- 234 TCH: A cat, yes. What is that? ((Showing the cat's tail)) His tail, Cristina! A cat
- 235 CH: Mandy!
- 236 TCH: Wait a minute, I'm talking, Christian. In the bath ....sit here ....%L1 espero que estés contento L1% .... Ok, listen, who can ask me the question? What colour...?
- 237 CH: What colour...?
- 238 TCH: Is the cat?
- 239 CH: Is the cat?

- 240 CH: The cat
- 241 TCH: [In the bath?]
- 242 CH: [In the bath?]
- 243 TCH: Very good
- 244 CH: Mandy
- 245 TCH: Marta, don't interrupt, please .. the cat in the bath is green
- 246 CH: Green
- 247 TCH: Green .. Now, what's the problem, Marta? .... The cat in the bath is green .. Good .. Yes
- 248 CH: %L1 ¿Pero el color que queramos? L1%
- 249 TCH: %L1 Eh? L1%
- 250 CH: %L1 ¿El que queramos? L1%
- 251 TCH: Yeah, any green, but green ....
- 252 CH: %L1 Me he equivocado L1%
- 253 TCH: Well, you change it. Get a green ((The teacher gives the child a green pencil)) Ok, and change it, ok? Green, ok? Yes, go and do it <...> %L1 Es que si hay mucho ruido L1% If there's a lot of noise, Andrea can't hear ... ((Andrea has hearing problems)) Ok, finished?
- 254 CH: Yes ((Most of the children))
- 255 TCH: Yeah? Ok, number three. There's a cat, Javi .. There's a cat on the floor ...
- 256 CH: %L1 ¡Anda! L1%
- 257 TCH: On the floor. Where? Show me with your finger a cat on the floor. Good, good, good, good, a cat on the floor ... No, that's a frog. A cat. No, that's a frog. A cat? A cat? A cat on the floor? Very good. Ok, who can ask me the question? ... Come on, Adrian
- 258 CH: Laura
- 259 TCH: Let's help Adrian
- 260 CH: Laura
- 261 TCH: Let's help Adrian to do the question, what colour...?
- 262 CH: What colour a cat in the floor?
- 263 TCH: In the floor?
- 264 CH: %L1 Digo L1% on
- 265 TCH: On the floor, what colour is the cat on the floor? Let me see
- 266 CH: Black
- 267 CH: Black
- 268 CH: White
- 269 TCH: No
- 270 CH: <...>

271 CH: <...>  
272 TCH: Don't shout  
273 CH: Green  
274 CH: Yellow  
275 TCH: No  
276 CH: Green!  
277 TCH: Don't shout  
278 CH: Brown  
279 TCH: Brown? No  
280 CH: Green  
281 CH: Red  
282 TCH: Shh! Shh!  
283 CH: Red  
284 TCH: No .. Listen. I'll give you a clue; p- p-  
285 CH: Purple ((Most of the children))  
286 TCH: Purple no; p-  
287 CH: Pink ((All))  
288 TCH: Pink! Very good, pink ... The cat on the floor is pink  
289 CH: %L1 Ya lo tengo L1%  
290 TCH: Pink with green eyes. The eyes are [Green]  
291 CH: [Green] ((Some children))  
292 TCH: The eyes are green, the cat is pink, and the eyes are green ... a pink cat with green eyes  
293 CH: <...>  
294 TCH: Strange cats; aren't they, Cristina? ... Finished?  
295 CH: No ((All the children))  
296 CH: Yes  
297 CH: No ((Some children))  
298 CH: Yes  
299 CH: No ((Some))  
300 TCH: Wait a minute, then .... I'm going to get to five, one .. two  
301 CH: Finish  
302 TCH: Three .. four ... five ..., finished?  
303 CH: No ((Some))



- 304 CH: Yes ((Some))
- 305 TCH: They're very slow, like a tortoise, .. finished?
- 306 CH: Finish
- 307 TCH: Ok ... listen, listen, there's a cat on the bed .. on the bed, you know where you're going to sleep .. show me a cat on the bed, on the bed, a cat on the bed; is this a cat?
- 308 CH: Yes
- 309 TCH: Yes. And where's the cat? Show me the cat, on the bed
- 310 CH: On the, on the
- 311 TCH: No, in, no; that's in; on, the bed
- 312 CH: On, on
- 313 TCH: Look, this is a cat. Here show me the bed ..no, show me the bed, show me the bed where you sleep .. no ((The child does not get it correctly)) The bed, look at me .. where do you go to sleep? Where does <x...x> go to sleep? Where does he go to sleep? Here in the bed. Christian, look at me. The cat, where's the cat? .. The cat on the bed. Ok, Christian, not a frog, say cat
- 314 CH: Cat
- 315 TCH: Frog
- 316 CH: Frog
- 317 TCH: Cat
- 318 CH: Cat
- 319 TCH: Frog
- 320 CH: Frog
- 321 TCH: What's this?
- 322 CH: frog
- 323 TCH: Frog? (Laughter) Cat! Ok .... Cat on the bed, let me see the cat on the bed .. Good, good .. Shh! Who can do the question? Marta, can you do the question? .. what colour...?
- 324 MAR: What colour the cat..?
- 325 TCH: Is the cat
- 326 MAR: Is the cat under the...?
- 327 TCH: Under?
- 328 MAR: On, on the bed?
- 329 TCH: On the bed, very good, Marta. What colour is the cat on the bed?
- 330 CH: [Yellow] ((Some))
- 331 TCH: [Let me see]
- 332 CH: Yellow .. ((Some children))
- 333 TCH: Yes, it's yellow, it's yellow

334 CH: %L1 Lo que yo he dicho L1%

335 CH: %L1 Yo lo sabía L1%

336 TCH: Good....

337 CH: %L1 ¿Y los ojos? L1%

338 CH: Green eyes

339 TCH: And green eyes; good girl, Cristina, yes .... #They learn so easily#

340 X: #They do yeah#

341 TCH: #Just through repetition all the time#

342 X: #Yeah, yeah#

343 TCH: #Well for us is like constant repetition#

344 X: #Yeah, yeah# ....

345 CH: %L1 Yo ya L1%

346 CH: Finish ...

347 TCH: Ok, finished?

348 CH: No ((Most of the children))

349 CH: I can the toilet?

350 TCH: Ok

---

### VII.4.3. COLEGIO CONCERTADO (PROFESORADO NATIVO)

#### VII.4.3.1. MS/S1

---

MS/ February 99 (S1)  
 Transcription: Isabel Dávila  
 Date of transcription: July 99

---

- 58 TCH: Very good. Okay. Eh, Fernando. Second animal. Let me think... ((whispers something in Fernando's ear)) Okay? I spy...?
- 59 FER: I spy the
- 60 TCH: With my little ...? ((rising))
- 61 FER: Eye, something beginning with
- 62 TCH: "K".
- 63 FER: "K".
- 64 TCH: K k k k k k. What's the "k"? Here's the "k". K. K k k k k k.
- 65 CH: Cat.
- 66 TCH: Cat no. The cat doesn't live in the zoo. <x...x> Okay. Let's begin with <x.....x> Table four.. Ask what colour, María.. María.. Ask Fernando the color.. Is it.. brown, for example? .. Ask him.. Is it brown?
- 67 MAR: Is it brown?
- 68 FER: No.
- 69 TCH: No, it's not. Well, it's got a bit of brown, <x no x>, Fernando? A little brown, yes. It is. <x It's got x> a bit of brown. Table three. Good girl, María.. Carlos. Ask if it is dangerous.. Is it dangerous?
- 70 CAR: Is it dangerous? ((together with other children))
- 71 FER: Yes.
- 72 TCH: It's...?
- 73 FER: Dery dery...
- 74 TCH: Dery dery no. V v Very v vv very ((rising))
- 75 FER: very
- 76 TCH: very ((rising))
- 77 FER: very . dangerous.
- 78 TCH: Good boy, Fernando. It is very very dangerous. Good boy, Carlos. That's a good question. Table two. What question do you want to ask? Is it...? Who can remember this word, what is it?
- 79 MIR: Is it tall?
- 80 TCH: Good girl. %L1 A ver, Miriam L1%. Well done.

81 MIR: Is it tall?

82 TCH: Is it tall? There are more children in table two. Alicia, is it tall?

83 ALI: Is it tall?

84 TCH: Is it tall, Fernando?

85 FER: No.

86 TCH: No. It's not tall at all. No, it's not. Table one.

87 CH: Cocodrile!

88 TCH: Luis.. Say it again.

89 CH: Cocodrile!

90 TCH: Is it a crocodile <x.....x>?

91 LUI: Cocodrile!

92 TCH: No, %L1 pero pregúntalo bien. L1%Ask the question properly. Is it a crocodile?

93 LUI: Is is a crocodile?

94 FER: Yes.

95 TCH: Yes, it is! How did you guess that?.. Very good. What's the crocodile? The crocodile is very...?

96 MIR: Fast!

97 TCH: Very fast. Very good, Miriam.. You're really <x.....x> It is. It's a crocodile, isn't it? It's got a bit of brown, a bit of green, yellow. Carlos's question was? Very dangerous

98 CH: Very dangerous

99 TCH: And it's...?

100 CH: Fast.

101 TCH: Fast. It's not tall, it's fast. Very good. Okay. Fernando. Good boy.. Thank you. You can sit down.. Okay, Luis, what animal would you <x like x>? You tell me an animal... ((Luis and the teacher whisper in each other's ear)) Okay. I spy...?

102 LUI: I spy .. with my little eye something beginning with...

103 TCH: What does it begin with? t. T t t t t t. T

104 CH: Tiger!

105 TCH: Well, let's ask the questions first, just to be sure.

106 CH: ((a lot of them at a time)) Tiger! Tiger! Tiger!

VII.4.3.2. MS/S2

---

MS/ April 99 (S2)  
 Transcription: Isabel Dávila  
 Date of transcription: July 99

---

- 125 TCH: Yes, it's a song. Claudia, before we sing it, we have to understand "do" #<...># so "do, re, mi, fa, so, la, ti, do". Let's hear and understand what they mean #Laura and Leticia<...># so "do", what's the "do" mean?
- 126 CH: "Do", a deer.
- 127 TCH: It's a deer, come here and tell us what the "do" is.
- 128 CLA: "Do", a deer, a female deer
- 129 TCH: A female deer, but let's understand what a female deer is, OK? "Do", a deer. What's "do" a deer? A deer %L1es un reno L1%.
- 130 CH: %L1 Reno L1% ((with an English pronunciation))
- 131 TCH: Yes, it is. <Reno>. That's why she's got these...horns. "Do" a deer.
- 132 CH: A female deer
- 133 TCH: What are these? Her...horns. "Do" a deer, a female deer. Very good. And that's Claudia, "do". What's the next note? What do they say? Do, re...re
- 134 CH: Re
- 135 TCH: Re, what does "re" mean? "Do", a deer, a female deer, "re", what's "re"?
- 136 CH: [Rainy]
- 137 CH: [Rainbow]
- 138 TCH: Rainy no. Yes, it's kind like a rainbow. Who said rainbow, Fernando? You said that, Fernando? Come out here, Fernando. ((he stands next to Claudia)). "Re" %L1 es un rayo L1%, a ray that comes out of the sun. Show me how it comes out of the sun, the ray. "Re", a drop of golden sun. Very good, % a ver %, "re" a drop of golden sun. %L1 Un rayo, ¿verdad? L1% It's a ...ray that comes out of the sun. We've got "do", a deer, a female deer, "re", a drop of golden sun, and then what have we got?
- 139 CH: "Mi"
- 140 TCH: "Mi", Miriam. "Mi", a name I call myself. What's "mi"? ((Miriam comes out and stands next to Fernando))
- 141 MIR: "Mi", a name I call myself
- 142 TCH: Good girl. "Mi" is a name I call myself. Good, Miriam, so you've got "do", a deer, a female deer, "re", a drop of golden sun, "mi", a name I call myself, "fa"... "Fa", What's "fa"? Far.  
 □
- 143 CH: #Can I go to the bathroom?#
- 144 TCH: #No, nobody else can go to the bathroom# What does "fa" mean? Over the hill, far away, what does far mean? Far Luis? ((children sing too))

145 CH: Far, far means...

146 TCH: Far, %L1¿qué quiere decir?L1% What does it mean? Far is a long, long way away. %L1¿Qué quiere decir "far"?L1% Far...far? %L1 Lejos L1%, [very faaaraway]

---

### VII.4.3.3. MS/S3

---

MS/ May 99 (S3)  
 Transcription: Isabel Dávila  
 Date of transcription: July 99  
 A: Adult

---

22 TCH: So the postman arrives and knocks on the door. Postman, he takes the box and knocks on the door.

23 LUI: Toc, toc. Hello!

24 FER: Hello!

25 TCH: Are you Fernando? This is for you. Fernando opens the box, watches inside the box and...

26 CH: Elephant

27 TCH: It's an... elephant, Fernando. But what does his mother say? Does his mother like the elephant in the house?

28 MIR: Oh, no!

29 TCH: An elephant?

30 MIR: An elephant?

31 TCH: In my house? No way

32 MIR: No way

33 TCH: So, Fernando...puts the elephant back in the box, #put the elephant in the box# and he gives it back to the... postman

34 CH: Postman

35 TCH: Good boy, back to the postman. Thank you postman. Oh dear, Fernando's sad again. Fernando...

36 CH: Fernando, what's the matter?

37 TCH: What's the matter, Fernando?

38 FER: I'm sad.

39 TCH: Oh, you're sad, why?

40 CH: Why?

41 TCH: I've no friends

42 FER: I've no friend

43 TCH: Poor Fernando, He's no friend. So the next day...the postman goes again...with another...box, and he, what does he do? He...

44 CH: toc, toc

45 TCH: He knocks on the door ((knocks on a table))

46 FER: Hello!

47 TCH: Hello! Say hello, Luis

48 LUI: Hello!

49 TCH: Ask him, he's Fernando, say are you Fernando?

50 LUI: Are you Fernando?

51 FER: Yes

52 TCH: This is for you. Thank you, Fernando

53 FER: Thank you

54 TCH: He opens the box...Oh, what's in the box? Oh, what is it?

55 CH: a giraffe

56 TCH: It's a giraffe, it is. And what does his mother say? Do you think his mother is happy about the giraffe?

57 CH: No, in my house? No way.

58 TCH: Shh, Victoria. And what does Miriam say? A giraffe?

59 MIR: A giraffe?

60 TCH: In my house?

61 MIR: In my House?

62 TCH: No way

63 MIR: No way

64 TCH: Oh dear, Fernando. He's disappointed. Do you want to go to the bathroom? Do you want to go to the bathroom? ((Fernando leaves to the bathroom)) Who wants to be Fernando? Anybody? Leticia? We can't all be Fernando. So, he's not a little boy anymore, he's a little...girl. OK, Leticia. So Leticia's sad. Everybody asks Leticia.

65 CH: Leticia, what's the matter?

66 TCH: I'm sad

67 LET: I'm sad

68 TCH: I've no friend

69 LET: I've no friend

70 TCH: She's got no friend. Poor Leticia. So, the next day...the postman comes...what colour is the box?

71 CH: Red

72 CH: %L1 Ah, yo tengo la pistola L1%

73 TCH: He comes with a red box, and what does he do? He knocks on the door ((knocks on a door))

74 CH: <...>

75 TCH: Shhh, are you Leticia?

76 LUI: <Are you Leticia?>



77 LET: Yes

78 TCH: This is for you

79 LUI: <This is for you>

80 TCH: Thank you, Leticia. She's so excited. Look, She's opening the box. What's in the box? Show it to the class, Leticia. Show it to the class. Show them the lion. What is it?

81 CH: A lion

82 TCH: It is, it's a lion. What does her mummy say? [Is the mother...]

83 CH: [A lion?]

84 TCH: yes. She says, a lion?

85 MIR: A lion?

86 TCH: In my house?

87 MIR: In my house?

88 TCH: No way

89 MIR: No way

90 TCH: Poor Leticia. She puts the lion away and sends the postman off <...> OK, so the next <time>, so Leticia's sad again, everybody asks Leticia...

91 CH: Leticia, what's the matter?

92 CH: She's sad

93 TCH: I'm sad

94 LET: I'm sad

95 TCH: Good girl. She's saaad, and the postman comes again and he knocks on the door ((knocks on a door)) Mr postman...and he has another box. Leticia, say hello.

96 LET: Hello!

97 TCH: Are you Leticia?

98 LUI: Are you Leticia?

99 LET: Yes

100 TCH: This is for you

101 LUI: This is for you

102 TCH: She opens the box...and what's inside?

103 CH: A snake.

104 TCH: A snake, and what does her mother say?

105 CH: <...>

106 TCH: A snake?

107 MIR: A snake?

108 TCH: In my house?

109 MIR: In my house?

110 TCH: No way

111 MIR: No way ((Fernando comes back from the bathroom. Leticia leaves))

112 TCH: Leticia, give the box back to Fernando. Thank you, Leticia. Very good. So we send the snake back to the zoo. Poor Fernando. He's very sad. Fernando. We ask Fernando...

113 CH: Fernando, what's the matter?

114 FER: I'm sad

115 TCH: Oh dear, why are you sad, Fernando? I've no ...friend

116 FER: I've no friend

117 TCH: Poor Fernando, he has no friend. But the postman comes to the door and he knocks...Luis, Luis. Good boy. and here's another yellow...another yellow box, and gives Fernando the box. Hello...

118 LUI: Hello!

119 TCH: Are you Fernando?

120 LUI: Are you Fernando?

121 FER: Yes ((he gets the box))

122 TCH: Good boy, thank you

123 FER: Thank you

124 TCH: Oh...What's in the box? <...>

125 FER: Monkey

126 TCH: It's a monkey. It's a bit like an umbrella, but it'll do. It's a monkey. And what does the mother say?

127 CH: Crossed

128 TCH: She is crossed. What does she say? A monkey?

129 MIR: A monkey?

130 TCH: In my house?

131 MIR: In my house? No!

132 TCH: No way! Good girl. So the monkey goes, poor Fernando! Fernando...

133 CH: Fernando, what's the matter?

134 FER: I'm sad

135 TCH: Oh, poor Fernando, Why are you sad, Fernando?

136 CH: Why are you sad?

137 TCH: I've no friends

138 FER: I've no friend

- 139 TCH: Poor Fernando, he's no friend. But soon enough, the postman comes again...with another box, and what's in this box? Knock on the door, Luis. ((he knocks on the door)) Hello!
- 140 LUI: Hello
- 141 TCH: Are you Fernando?
- 142 LUI: Are you Fernando?
- 143 FER: Yes
- 144 TCH: This is for you. Good boy. He opens the box. And what is it? Show it to the class
- 145 CH: frog
- 146 TCH: It's a ...it's a frog! And the mother, what does the mother say?
- 147 CH: Crossed!
- 148 TCH: What does she say? A frog? Miriam...
- 149 MIR: A frog?
- 150 TCH: In my house?
- 151 MIR: In my house?
- 152 TCH: No way
- 153 MIR: No way
- 154 TCH: Now, Mr Frog jumps and jumps all day. Poor Fernando, he's very sad. Fernando...
- 155 CH: Fernando, what's the matter?
- 156 FER: I'm sad
- 157 TCH: He's sad. Poor Fernando. Why are you sad, Fernando?
- 158 FER: I've no...
- 159 TCH: I've no friend
- 160 FER: I've no friend
- 161 TCH: He's no friend, Fernando. So, the next day, what happens? The next day...
- 162 MIR: %L1 Esto es un perro L1%
- 163 TCH: %L1 En inglés L1% Miriam. It's the dog. The postman knocks on the door, Fernando opens the door ((teacher gives Luis a bag)). No, no Luis. Give it back to Fernando. Pero Luis...knock on the door!
- 164 LUI: toc, toc!
- 165 TCH: Say, hello!, are you Fernando?
- 166 LUI: Are you Fernando?
- 167 FER: Yes
- 168 LUI: This is for you.
- 169 TCH: Good boy, Luis. So, he opens the bag...and what's inside?

170 CH: A...

171 TCH: Show it to the class, Fernando, show it to the class. It's a ...dooog. And what does the mother say? A dog?

172 MIR: A dog?

173 TCH: In my house?

174 MIR: In my house? [yes]

175 TCH: [Yes]...very good. So, she says Fernando is...

176 CH: Happy

---

**VII.4.4. COLEGIO PRIVADO (PROFESORADO NATIVO)**

**VII.4.4.1. SE/S1**

---

SE/December 98 (S1)  
 Transcription: María Blanco  
 Date of transcription: February 99

---

1 TCH: Christian, Kevin, sit down. David, look at me. Look at me! Everybody. Javier %L1 hombre por favor estar eh L1% Look at me! Good afternoon, everybody.

2 CH: Good afternoon

3 TCH: How are you?

4 CH: Fine, thank you, and you?

5 TCH: Today...Oh sorry, fine thank you. Today it's ...?

6 CH: Wednesday

7 TCH: Tuesday

8 CH: Tuesday

9 CH: Today is Wednesday

10 TCH: Today is Tuesday. Today it's...?

11 CH: Sunny

12 TCH: Is it cold? Is it cold?

13 CH: [Noooo]

14 TCH: [No]. It's not cold

15 CH: % L1 Bueno algunos días sí eh L1%

16 TCH: Sit down, Jaime. Ok, table one. Silence. Christian, silence. Christian, can you go around the tables and tell them to bring up their exercises?

17 CH: %L1 Yo sé lo que es L1%

18 CH:%L1¿El qué es?L1%

19 CH: <x Deicon x>

20 TCH: Ok, Andrea. Remember, table one, exercise book and crayons, then table two, Ok? Exercise book and crayons. Andrea, book and crayons. Table one, book and crayons. Ok?

21 CH: % L1 Yo, yo, yo señorita L1%

22 CH: %L1 Yo, yo, yo, yo L1%

23 TCH: Very good! David Exercise book and crayons. Sit down, Christian. Andrea, can you sit, %L1 cariño L1%? Table two, exercise book and crayons. Stand up! Shhhh. Silence, silence. Table three, Table three, stand up! Exercise book and crayons.

24 CH: (CRYING)

- 25 TCH: Table four, exercise book and crayons. %L1 ¡Dámelo! L1%. Exercise book and crayons
- 26 CH: %L1 ¿Ahora cuál hacemos? L1% %L1 ¿qué hacemos? L1%
- 27 TCH: Christian, come on! Exercise book and crayons. Table five, exercise book and crayons
- 28 CH: (CRYING)
- 29 TCH: David, have you finished?
- 30 CH: Yes.
- 31 CH: %L1 Yo seño L1% %L1 no sé lo que hay que hacer ahora L1%
- 32 TCH: You've finished?
- 33 CH: %L1 No, ahora L1%
- 34 TCH: Okey. Look at me! Everybody. Look at me! Cristina, look at me.
- 35 CH: %L1 Ella ha sido la que... L1%
- 36 TCH: Sit down, sit down. Have you finished this picture, and Alba, have you finished this picture? Have you finished?
- 37 CH: Yes
- 38 TCH: Yes. Ok. Olivia, have you finished this picture?
- 39 CH: Yes
- 40 TCH: yes, you've finished. Sergio, have you finished?
- 41 CH: Yes.
- 42 TCH: No, finish it! Ok? Javier, where's your book?
- 43 CH: %L1 Hay perros L1%
- 44 TCH: Your book.
- 45 CH: %L1 Hay perros L1%
- 46 TCH: Where is it?
- 47 CH: No...
- 48 CH: %L1 Hay ratones L1%
- 49 TCH: In English.
- 50 CH: %L1 Y echa fuego L1%
- 51 TCH: Yes, ok. Now, %L1 termina esto L1% Finish that. Number one in yellow. Olivia, your book, where's the book? you've finished this, ok?
- 52 CH: yes
- 53 TCH: now you have to do ... ok, Sergio, Who's this? What's his name? What's his name?
- 54 CH: Earney
- 55 TCH: Earney..yes! Earney.
- 56 CH: %L1 Yo no he terminado L1%

57 TCH: Colour Earney. Colour Earney. What colour.. what colour is Earney? Wait! María, wait! Sit down. Sit down, Paula. Give me this. %L1 Trae L1% Paula, sit down! %L1 A ver L1%, what colour is number three? What colour is number three, Javier?

58 CH: Orange.

59 TCH: Good, Andrea. Orange. Number three is orange.

60 CH: %L1 Es la hora de la merienda L1%

61 TCH: Finish! You have to do this. Sit down. Ok, who's this? What's his name?

62 CH: Earney.

63 TCH: Earney. Andrea, where's yours?

64 CH: %L1 Ya sé lo que hay que hacer aquí, recortar esto y pegarlo aquí L1%

65 CH: Janet, %L1 ¿puedo hacer pis? L1%

66 CH: %L1 ¿de qué color L1%, Janet?

67 TCH: Colour this.

68 CH: This?

69 TCH: No, no, no, no, you have to do Earney, Paula

70 CH: %L1 porque la camisa no tiene, no tiene ... L1%

71 TCH: Do Earney, ok? Ok. Everybody, look at me! Look at me! You have to colour Earney. María Díaz, Look at me! What's his name? What's his name?

72 CH: Earney

73 TCH: Earney .... What colour is Earney? What colour?

74 CH: Pink

75 TCH: Pink, very good, Cayetano.

76 CH: %L1 Ha dicho naranja, ¿ehhh? L1%

77 TCH: Pink

78 CH: Pink?

79 TCH: And, what colour...Sergio, and.. what colour are his trousers?

80 CH: Yellow

81 TCH: Yellow? Are they yellow? Let's have a look!

\ \*\*\* hay un gran murmullo y no logro entender lo que dicen\*\*\*\*\* /

82 CH: Blue.

83 TCH: Yes Blue. His trousers are blue. Ok. Look at me! María, Cristina..

84 CH:%L1 Esta ésta L1%

85 TCH: %L1 No, no, no L1% Andrea, %L1 deja eso ahí L1% Ok. Listen, everybody. Paula. Earney isn't pink, Earney is orange.

86 CH: %L1 Está ahí Javi L1%

87 TCH: María. Look at that!

88 CH: %L1 Ya te lo cargaste L1%

89 TCH: Ok. Sit down... Ok. Listen. Christian, what colour is Earney?.... What colour is Earney?

90 CH: Pink.

91 CH: %L1 Tiene la cara naranja L1%

92 TCH: Orange. Earney's orange.

93 CH: %L1¡Ay! Mira L1%

94 TCH: And his nose.. What colour is his nose?

95 CH: Orange

96 TCH: What colour is the nose, Javier?

97 CH: Red

98 TCH: Yes, Red. Very good. I'll sharpen the pencils. I'll sharpen the pencils ....Very good, Sergio, very good, Cayetano. Sergio, now you have to colour Earney. What colour is Earney, pink or orange?

99 CH: Orange.

---



#### VII.4.4.2. SE/S2

---

SE/April 99 (S2)  
 Transcription: Victoria García  
 Date of transcription: July 99

---

- 146 TCH: Sh! Juan, sit down. Juan ((He does))... Picture number five. ((Showing her hand))
- 147 CH: ((Many))Five!!
- 148 TCH: This is.. a new fruit ((Some children are fighting)) Eh! Cayetano! ((Telling off)) Look at me .. Watch this! ((She is drawing grapes))
- 149 CH: ((many)) %L1 ¡Uvas! L1%
- 150 CRI: %L1 Un ángel L1%
- 151 CH: ((many)) %L1 Uvas L1%
- 152 TCH: Very good, Gabriel. You don't know .. what are these? ((Children are speaking)) Look! Look! Listen! Grapessssss ((Pointing to the board))
- 153 CH: ((all)) Grapessssss
- 154 TCH: Grapessss
- 155 CH: ((Some)) Grapessss
- 156 TCH: Very good.
- 157 CH: Very good.
- 158 TCH: <x\_\_x>
- 159 CH: %L1 Yo le he hecho ocho millones L1%
- 160 CH: %L1 Y yo lo he hecho cinco,L1% %L1 mira,L1% %L1 mil!L1%
- 161 CH: %L1 Y yo! L1%
- 162 TCH: ((Christian shows the picture to the teacher)) Eh,.. no no no, Christian .. You don't colour them green . You don't colour them ((To the child)) Don't colour them-((To the class)).. Listen ((Clapping her hands)) Colour the grapessss ((Children do not pay any attention. They are talking)) Listen!! Purple! Okay?
- 163 CH: <x\_\_x>
- 164 TCH: ((Nodding)) And green .. Very, very, very, very light purple .. Very, very, very, very light purple.
- 165 CH: %L1 <x eso x> es morado L1%
- 166 TCH: ((Watching one child's picture)) Purple! Not green. Purple.
- 167 CH: <x\_\_x>
- 168 TCH: Yes. And these little bits here green.
- 169 CH: <x Light or dark? x>
- 170 TCH: Dark green
- 171 CH: Very..
- 172 CH: Is dark

REUNIDO, EN EL DIA DE LA FECHA, EL TRIBUNAL QUE SUSCRIBE, ACORDO CONCEDER  
A LA PRESENTE TESIS DOCTORAL LA CALIFICACION DE \_\_\_\_\_  
MADRID, \_\_\_\_\_

EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

FDO.:

PRIMER VOCAL,

FDO.:

SEGUNDO VOCAL,

TERCER VOCAL,

FDO.:

FDO.:

FDO.:

REUNIDO, EN EL DIA DE LA FECHA, EL TRIBUNAL QUE SUSCRIBE, ACORDO CONCEDER  
A LA PRESENTE TESIS DOCTORAL LA CALIFICACION DE SOBRESALIENTE CUM LAUDE  
MADRID, 7 febrero 2002 POR UNANIMIDAD

EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

FDO.:

PRIMER VOCAL,

FDO.:

SEGUNDO VOCAL,

TERCER VOCAL,

FDO.:

Eva Alcón

FDO.:

Carmen PEREZ VILA

FDO.:

Paz de la Sierra